Escritura académica

De la teoría a la práctica

Juan Antonio Núñez Cortés
(Coord.)

EXTRAÍDO DE :
HTTPS://BOOKSPSICOLOGOS.BLOGSPOT.COM
BOOKS Psicólogos YouTube R3
Suscríbete

PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE

Coordinador
Juan Antonio Núñez Cortés
PROFESOR EN EL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS Y SU DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Escritura académica

De la teoría a la práctica

EDICIONES PIRÁMIDE

Relación de autores

Darío D. Delicia

Especialista en procesos y prácticas de la lectura y la escritura por la Universidad Nacional de Córdoba, donde cumple funciones docentes en las áreas investigación, lingüística y gramática española.

María Victoria Fernández

Docente en el nivel medio e investigadora en el Área de Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Marta García Cañete

Profesora y coordinadora de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad CEU San Pablo.

Jacqueline Giudice

Investigadora y docente asociada al Programa de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Flores e investigadora. Docente de la Universidad de Buenos Aires.

Cecilia E. Muse

Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, coordinadora del Área de Lingüística Aplicada del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas y coordinadora de la subsede Córdoba de la Cátedra UNESCO, Lectura y Escritura.

Juan A. Núñez Cortés

Profesor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Índice

Prólogo

Introducción

1. Escribir en la universidad

1.1. ¿Qué es la alfabetización académica?
1.2. La comunidad discursiva universitaria y los géneros académicos
1.3. El reto de escribir para aprender en la universidad
    1.3.1. La función epistémica de la escritura y los procesos de composición de textos
    1.3.2. Las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios
1.4. El estudiante lector universitario
Referencias bibliográficas

2. La corrección idiomática

2.1. Acentuación
    2.1.1. Algunos tópicos
    2.1.2. Conceptos previos
    2.1.3. Reglas generales de acentuación
    2.1.4. Separar sílabas con vocales en contacto: diptongos, triptongos e hiatos
    2.1.5. Otras puntualizaciones
2.2. Ortografía
    2.2.1. Modos de trabajar la ortografía
    2.2.2. Dudas frecuentes
    2.3. Puntuación
    2.3.1. El punto
    2.3.2. La coma
    2.3.3. El punto y coma
    2.3.4. Los dos puntos
    2.3.5. Los puntos suspensivos
    2.3.6. Los signos de interrogación y exclamación
    2.3.7. El paréntesis
    2.3.8. Los corchetes
    2.3.9. La raya
    2.3.10. El guion
    2.3.11. Las comillas
2.4. Errores gramaticales frecuentes
    2.4.1. ¿Víctor o Victoria?: cuestiones de género gramatical
    2.4.2. «Una o ninguna»: formación del plural
    2.4.3. No digas nunca «de este agua no beberé»
    2.4.4. ¿Artículos delante de nombres propios? Sí o no y cómo
    2.4.5. Artículos imprescindibles
    2.4.6. Ni «delante tuyo» ni «detrás mío»
    2.4.7. «Tener cada uno lo suyo»: otros errores en cuanto al uso de los posesivos
    2.4.8. «De ciento en viento»: los cuantificadores numerales
    2.4.9. ¿«Le precede la fama a estos chicos» o «Les precede la fama a estos chicos»?

2.4.10. Leísmos, laísmos, loísmos
2.4.11. Otros «ismos»: queísmos y dequeísmos
2.4.12. No hay dos sin tres: quesuismo
2.4.13. «Decirte que no sé usar el imperativo»: dudas respecto al infinitivo
2.4.14. «Burla burlando»... al gerundio llegamos
2.4.15. Preposiciones y conjunciones
Referencias bibliográficas

3. Los géneros discursivos académicos

3.1. Introducción: el ámbito académico y sus discursos
3.2. La reseña académica
3.2.1. ¿Qué es una reseña académica? ¿Cuáles son sus características?
3.2.2. Las partes de la reseña académica
3.3. El resumen
3.3.1. Definición y rasgos del resumen
3.3.2. Diferentes situaciones comunicativas
3.3.3. El abstract
3.4. La monografía
3.4.1. Aspectos principales
3.4.2. La estructura de la monografía: investigar para escribir
3.5. El examen escrito
3.5.1. Aproximación al examen escrito. Voces intervinientes
3.5.2. Tipos de exámenes escritos, preguntas, operaciones cognitivas y consejos académicos
Referencias bibliográficas

4. Los textos expositivos

4.1. Introducción: generalidades
4.2. Situación enunciativa en los textos expositivos
4.3. Organización discursiva del texto expositivo
4.3.1. Secuencia explicativa
4.4. Representaciones en la elaboración del texto expositivo
4.5. Operaciones cognitivas y discursivas
4.5.1. Reformulación
4.5.2. Definición
4.5.3. Ejemplo
4.5.4. Analogía
4.5.5. Cita de autoridad
4.5.6. Clasificación
4.5.7. Conectores
4.5.8. Elementos focalizadores
4.6. Desagentivación discursiva en la exposición
Referencias bibliográficas

5. Los textos argumentativos

5.1. Consideraciones generales acerca de la argumentación
5.2. La secuencia argumentativa
5.3. El uso de los conectores en la argumentación
5.4. La valoración en los discursos argumentativos
5.5. El resumen de un texto argumentativo
5.5.1. Plan textual del resumen de una fuente argumentativa
5.5.2. Rasgos enunciativos del resumen
5.6. Algunas técnicas argumentativas
5.6.1. Metáforas y analogías como técnicas argumentativas

5.6.2. La definición como técnica argumentativa
5.6.3. El entimema o razonamiento deductivo retórico
5.6.4. El ejemplo como técnica argumentativa
5.6.5. El uso de las preguntas retóricas en la argumentación
5.6.6. El argumento por autoridad
5.6.7. Citas y alusiones en la argumentación
5.7. La lectura de un corpus argumentativo
5.8. El proceso de escritura de una argumentación personal
Referencias bibliográficas

Solucionario

Capítulo 2. La corrección idiomática
Capítulo 3. Los géneros discursivos académicos
Capítulo 4. Los textos expositivos
Capítulo 5. Los textos argumentativos

Créditos

Como no estás experimentado en las cosas del mundo, todas las cosas que tienen algo de dificultad te parecen imposibles.

Don Quijote de la Mancha, II, XXIII,
MIGUEL DE CERVANTES

Aquí, negro sobre blanco, rigen otras leyes.

«Alegría de escribir»,
WISLAWA SZYMBORSKA

Prólogo

Cuando los antiguos latinos tuvieron que recurrir a una palabra para denominar la reciente técnica de la escritura —nacida hace apenas 5000 años—, hicieron uso del verbo con el que denominaban la acción de bordar. Bellísima metáfora por la que la escritura se convierte así en el trazo que dibujan el hilo de la palabra sobre el tapiz del tejido, del texto.

Escribir, como leer, es un acto de rebeldía contra la fugacidad del tiempo. Contra la caducidad. Contra la muerte. Escribir es, a la postre, un intento por vencer al caos.

A su vez, el que escribe, deja la huella de su memoria. El testimonio de su vocación comunitaria. Su afán por hacer emerger lo que se adensa en los pliegues más profundos de su inteligencia, de sus emociones, de su imaginación, de su capacidad de comunicar, sin duda el rasgo que, junto a la empatía, concede a la especie humana su más genuina singularidad.

La escritura es, a su vez, un verdadero universo, poblado de modos, de tipologías, de variedades casi infinitas, cada una de las cuales es deudora de su propio código, de una normativa, de unos procedimientos que marcan el modo de proceder, de actuar, para seguir con fidelidad sus leyes o para —pero solo desde su conocimiento y dominio— poder enfrentarlas y superarlas.

Nuestra contemporaneidad ha dotado a la escritura de nuevas y fundamentales dimensiones, imprescindibles tanto para nuestras relaciones interpersonales como para el desempeño de la acción profesional o laboral, en un mundo que cada día hará más necesaria la colaboración, la interconexión y la migración de contenidos, ideas y propuestas de una a otra persona, de una a otra organización.

Esa es una de las extraordinarias virtudes del libro que tan brillantemente ha coordinado y elaborado el profesor Juan A. Núñez Cortés, junto a un espléndido conjunto de colaboradores: establecer las coordenadas precisas de la escritura académica; acercarse a cada uno de sus géneros principales; tratar de ofrecer caminos de solución al uso equivocado o fallido del lenguaje escrito, para así hacerle aliado permanente del pensamiento claro, preciso, ordenado y coherente; cuidar el jardín de las palabras, huyendo del reduccionismo que nos asalta, del empobrecimiento de un lenguaje que se cree más eficaz por más simple, sin tal vez valorar que cualquier empequeñecimiento de la lengua, de nuestra fundamental capacidad expresiva, lo es también, y de inmediato, del pensamiento y de la sensibilidad.

Quien escribe bien, piensa bien: ¿qué otra es la función de la educación —a la que la universidad felizmente pertenece— si no la de enseñarnos a pensar?

Y pensar bien será siempre la garantía de obrar mejor.

ANTONIO BASANTA REYES

Introducción

En la sociedad globalizada del conocimiento o del aprendizaje, líquida y digital, las personas han de tener la capacidad para adaptarse a un cambio continuo. De esta manera, entre otras muchas, el desempeño en la escritura se erige como una competencia clave para el aprendizaje en la educación superior. Así, el desarrollo de la competencia comunicativa en la universidad del siglo XXI tiene que favorecer que los estudiantes universitarios, protagonistas ahora sí de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, conjuguen información, conocimiento y producción del mismo. Esto en una era, la de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en la que la obsolescencia y el avance del saber parecen aliarse, y la internacionalización de la universidad es evidente.

Pero, con independencia de que la competencia comunicativa sea fundamental en la educación superior y en cualquier ámbito de la vida, ¿es necesario aprender a escribir en la universidad? Pese a que es común la idea de que los estudiantes ingresan en los estudios superiores con un déficit en esta competencia, los problemas y dificultades de comunicación que tienen y a los que se enfrentan no solo se deben a estas carencias. Como se señala en los dos primeros epígrafes de este libro, de Miguel de Cervantes y de la nobel Wislawa Szymborska, y parafraseándolos, en la universidad —*negro sobre blanco, rigen otras leyes*—, es decir, los textos que leen y escriben los estudiantes tienen características particulares que difieren, en ocasiones, de aquellos con los que ya estaban familiarizados. Así, las formas de comunicación de las comunidades discursivas académicas son singulares y los estudiantes no están *experimentados* con ellas, por lo que encuentran, en ocasiones, *una dificultad que les parece imposible*.

Además, la escritura —y la lectura— son herramientas de uso cotidiano en la universidad; y, en concreto, la escritura —además de la registradora— tiene una potente función epistémica, que se pone al servicio del aprendizaje de las disciplinas. Escribir es tomar continuamente decisiones y, por tanto, reflexionar; y es a través de ese proceso de reflexión como la escritura contribuye al aprendizaje. La posesión de este objeto, del conocimiento, solo conlleva la adquisición de una voz propia.

Por todo esto, la finalidad de este libro es familiarizar al estudiante de grado, y también de posgrado, con aspectos fundamentales de la escritura académica. El fin último es contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa y, en concreto, de las destrezas de expresión escrita.

Es preciso señalar, también, que en el nuevo marco de enseñanzas universitarias, han proliferado asignaturas de Habilidades y Comunicación Escrita en diferentes carreras,

sobre todo en las de Ciencias Sociales y Humanidades. Asimismo, son cada vez más frecuentes los talleres de escritura académica tanto en los primeros cursos de grado como aquellos que atienden a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, el Trabajo de Fin de Máster y la tesis doctoral. En este sentido, se considera que este libro es una herramienta útil para la escritura de estos y de otros tipos de textos académicos.

El libro está dividido en cinco capítulos. Cada uno de los capítulos, excepto el primero, alterna la teoría con la práctica a través de actividades sobre los contenidos expuestos. Al final del libro se presenta un solucionario con todas las actividades.

El capítulo 1, *Escribir en la universidad,* comienza reflexionando sobre el concepto de alfabetización académica. Tiene como objetivo concienciar al estudiante universitario de la importancia de la comunicación en las comunidades discursivas académicas. Asimismo, se expone la idea de la escritura como herramienta epistémica y las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios. Por último, llama la atención sobre la importancia de la lectura crítica en la universidad.

El capítulo 2 se centra en la corrección idiomática, es decir, en la competencia ortográfica. Tiene, a su vez, cuatro partes diferenciadas: acentuación, ortografía, puntuación y errores gramaticales frecuentes. En las tres primeras partes se resumen las reglas ortográficas a partir de la nueva propuesta de la Real Academia Española. En la última, se presentan los errores más comunes escritos por los estudiantes universitarios.

El tercer capítulo, *Los géneros discursivos académicos,* presenta algunos de los géneros más frecuentes producidos por los estudiantes en la universidad, a saber: la reseña, el resumen, la monografía y el examen escrito. En cada uno de los apartados se da información sobre las características principales de estos géneros, su estructura o sus propiedades lingüístico-discursivas.

Por último, los capítulos 4 y 5 atienden a los dos tipos de textos más frecuentes en la universidad, los textos expositivos y los argumentativos, respectivamente. En ellos, se ofrecen nociones para su escritura y, de la misma manera que en el anterior, con detalle, se exponen sus fundamentos básicos.

JUAN A. NÚÑEZ CORTÉS

1

Escribir en la universidad

JUAN A. NÚÑEZ CORTÉS

1.1. ¿QUÉ ES LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA?[1]

En las últimas décadas se ha generalizado el uso del término alfabetización en diferentes campos del conocimiento a través de expresiones tales como alfabetización científica, económica o informática, entre otras. En estos campos, se asocia a un conocimiento general y a un proceso de sensibilización en relación con nuevos saberes.

Lejos de sus acepciones metafóricas, la alfabetización es un proceso centrado en el desarrollo continuo de las destrezas discursivas escritas. Ahora bien, este conocimiento de la lengua escrita requiere tiempos articulados y procesuales para su desarrollo. Por esto, el proceso de alfabetización trasciende el sistema educativo, desde el nivel infantil hasta los saberes de lectura y escritura que se requieren en el ámbito profesional. En este largo proceso se han establecido teóricamente diferentes etapas que se conocen como alfabetización inicial, avanzada, académica y profesional (Núñez Cortés y Rodríguez, 2015).

Para designar la alfabetización que se lleva a cabo en los estudios superiores se ha acuñado la expresión *alfabetización académica*. En este sentido, consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa *desde la universidad* de los estudiantes para que formen parte de la comunidad discursiva y aprendan en ella. Tras una década de desarrollo del término, Carlino (2013) propone una revisión del concepto y señala que es el

> proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

La alfabetización académica, surgida desde el área de los *New literacy studies,* se ha entendido como las prácticas de lectura y escritura que constituyen un proceso central a través del cual los estudiantes aprenden nuevas materias y desarrollan sus conocimientos sobre las áreas de estudio (Lea y Street, 1998). Así las cosas, un estudiante universitario

alfabetizado académicamente

> sabe pensar y puede decir y escribir lo que piensa y no aquel que sólo sabe leer y escribir. Un alumno que está alfabetizado es el que posee autonomía para la producción de un texto escrito, y la posibilidad de construir el sentido de un texto que lee, es aquel que posee la capacidad para «decir» lo que piensa y lo que interpreta, es el que logra apropiarse de la cultura académica y construye su conocimiento (Frausin, Samoluk y Salas, 2010, p. 1).

Por el contrario, se puede definir el *analfabetismo académico* como las dificultades o la ausencia de habilidades de expresión y comprensión de textos académicos de los estudiantes universitarios. En torno a esta idea de alfabetización académica subyace una toma de postura frente al concepto del lenguaje, en la que se reivindica este como capacidad cognitiva del ser humano que le permite comunicarse. Es pertinente, en este sentido, recordar que comunicar proviene de la palabra latina *communicatio* y que el verbo *communicare* significaba en latín «hacer partícipe a alguien de algo»; palabras que comparten la misma raíz con el término *comunidad*. Frente a esto, otras acepciones de lenguaje se centraron en entenderlo como sinónimo de lengua o producto social, y como término que simplemente hacía referencia a un sistema de signos, con independencia de que estos fueran lingüísticos o no. Al considerar que el lenguaje es una capacidad se obvia la discusión de que sea algo que se pueda aprender u olvidar —esto es la lengua, el producto social de la facultad del lenguaje—, y se pone el foco de atención en su desarrollo. El lenguaje entendido, pues, como capacidad en desarrollo conlleva la idea de proceso permanente.

A partir de estas propuestas, se puede entender la alfabetización académica como el proceso mediante el cual se desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes desde la universidad con el objetivo de hacerlos partícipes y miembros de una comunidad con una cultura, la académica, que tiene sus particulares formas de decir, y que valora especialmente el potencial epistémico de la escritura. La alfabetización académica ha de favorecer que los estudiantes se desenvuelvan con éxito durante sus estudios universitarios a través de la capacidad para adecuar sus textos o comprenderlos en función de situaciones propias del ámbito académico; y también debe facilitar estrategias para que se apropien de nuevas formas de decir una vez concluidos sus estudios universitarios.

De esta manera, contribuye a concebir una universidad en la que no solo se transmite y genera conocimiento *per se* útil e imprescindible para la sociedad, sino en la que también se enseña a aprender durante toda la vida. En el ámbito que nos ocupa, hay que señalar que los textos producidos en el mundo profesional difieren, en muchas ocasiones, de los de la universidad, y que los estudiantes tendrán que estar preparados para adecuarse a ellos.

La alfabetización académica contribuye, asimismo, a la democratización en la universidad, pues favorece el ingreso y la permanencia de los estudiantes universitarios en detrimento del bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil. Favorece, por

tanto, que los estudiantes se sientan miembros de la nueva comunidad discursiva en la que han ingresado.

1.2. LA COMUNIDAD DISCURSIVA UNIVERSITARIA Y LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

Desde multiplicidad de disciplinas, como la Antropología, la Sociología, la Lingüística o el Análisis del Discurso, se ha señalado que cada comunidad concreta tiene sus propias formas de decir. Así, desde la Etnografía de la Comunicación, se propone el concepto de *comunidad de habla* para referirse a aquellos grupos de personas que comparten una variedad de lengua determinada y unos patrones de uso concretos (Gumperz, 1968; Gumperz y Hymes, 1972). De manera similar, se puede definir *comunidad discursiva* como un grupo que genera diferentes formas concretas de producir, interpretar y poner en circulación los discursos (Arnoux, 2009). Estas formas particulares —entendidas como conjuntos de enunciados producidos a partir de determinadas actividades humanas— son los géneros discursivos (Bajtin, 1998). Esto supone que las personas, al participar en diferentes ámbitos de la actividad humana, conozcan y utilicen diversos géneros discursivos. De ahí que:

> La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtin, 1998, p. 248).

Concretamente, los géneros discursivos académicos, junto con los profesionales, se enmarcan en un tipo más amplio que es el de los géneros disciplinares en un *continuum* de discurso especializado, conformado por hasta veintinueve géneros (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010). En el ámbito académico de la universidad, las comunidades discursivas estarían integradas por los miembros de las diferentes disciplinas. Esos miembros son los investigadores, docentes y estudiantes que producen y hacen circular de forma oral o escrita su propio discurso académico. El trabajo de cada disciplina se enmarca en torno a los problemas y a la discusión en ese campo, lo que genera unos discursos particulares en cada una. De ahí que conocer los géneros específicos favorezca el éxito de las producciones textuales de aquellos que se encuentran inmersos en tales disciplinas (Bazerman, 1988), más si estos divergen de los que se practican en la educación obligatoria.

Por tanto, cada carrera universitaria requiere una alfabetización particular e, incluso, cada asignatura o materia. Así, las disciplinas, además de tener una base conceptual y metodológica, se convierten en espacios discursivos y retóricos en donde se desarrollan unas habilidades comunicativas que no se pueden generalizar. Esto supone, además, que los especialistas en Lingüística o Didáctica de la Lengua no sean los únicos responsables de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en la universidad. También

los profesores de las asignaturas, expertos en sus disciplinas, deben familiarizar al estudiante universitario con las formas específicas de decir. Y así el estudiante habrá de tener en cuenta a la hora de producir sus textos académicos textos modelo de especialistas, de sus profesores y de sus pares, es decir, de sus propios compañeros.

Asimismo, la aparente sencillez de los géneros académicos frente, por ejemplo, a la sofisticación de los literarios al tener una mera finalidad informativa o transmisora de los conocimientos con veracidad no es tal. Más bien al contrario, las prácticas discursivas académicas no son tan impersonales ni objetivas como parecen. Siempre hay muestras de las opciones por las que se decanta el autor, de su ideología al fin y al cabo. Una ideología que se puede entender como sistema cognitivo, es decir, como una representación mental que se puede usar para «la interpretación de acontecimientos y acciones, la comprehensión de un discurso o la producción de (inter-) acciones»; y como un sistema social, que es «compartida por los miembros de un grupo» (Van Dijk, 1980, p. 37).

El uso del lenguaje siempre lleva parejo una toma de postura frente a la realidad, una forma de percibirla y de actuar en ella, y dimensiones como la polifonía, el diálogo y la argumentación son inherentes a él; de tal manera que el autor de todo discurso, también el científico-académico, deja sus propias huellas en el discurso.

En este sentido, es preciso que los estudiantes universitarios sean conscientes de que los textos que leen en la universidad tienen una historia y una ideología, que se pueden tratar temas comunes desde múltiples perspectivas con intenciones diversas. La percepción de que esa multiplicidad de puntos de vista ha contribuido de forma decisiva en el desarrollo de sus disciplinas es imprescindible. No solo para valorar el hecho de que el conocimiento sea fruto de la suma de propuestas de diferentes miembros de la comunidad científico-académica, sino para leer críticamente. Una lectura de textos escritos por autores que siempre han escrito su verdad desde un lugar concreto; y a través de un posicionamiento en ocasiones no declarado o implicado, sino subyacente, por consiguiente, con mayor complejidad de percepción. Se aprenderá que la verdad es, entonces, «una declaración que los miembros de una comunidad epistémica aceptan como correspondiente a aquello que ven como hechos» (Van Dijk, 2002, p. 6) pero que puede ser interpretada por otra comunidad epistémica con criterios de conocimiento divergentes como falsa, incompleta, indeterminada o errónea. Asimismo, esto supone que ahora no se conciba el conocimiento como una producción anónima, atemporal y verdadera, sino como algo contextual, es decir, generado en un momento determinado por una persona o grupo de personas.

Como escritores noveles dentro de la comunidad académica, los estudiantes universitarios tienen que tener también esto en cuenta, de tal manera que se sepa que al escribir muestran sus opciones y el grado en que han puesto en diálogo el conocimiento previo. Además, a través de nuestros discursos no solo nos retratamos al mostrar o presuponer nuestros conocimientos, también damos cuenta del conocimiento que tienen

o creemos que tienen nuestros receptores y otras personas (Van Dijk, 2002). Cuanta más experiencia tiene un escritor, más presente está en su proceso de escritura su destinatario y más se adecua el texto a las necesidades concretas de los receptores. En este sentido, los estudiantes universitarios no suelen tener en cuenta todo lo que sería necesario a sus destinatarios, en parte debido a que no se fomenta en ellos la idea de un lector real o ideal. Leer los textos escritos por los estudiantes, y que estos reciban retroalimentación por parte de sus profesores durante el proceso de escritura y una vez terminado este, aumentará la importancia que como escritores otorgan a su destinario (Carlino, 2005). Está constatado que este proceso de retroalimentación por parte de los profesores mejora la calidad de los textos de los estudiantes en un breve período de tiempo. No obstante, pese a la importancia que los profesores deberían dar a estas actividades, estos parcialmente utilizan la estrategia de la retroalimentación; y tampoco presentan a los estudiantes ejemplos modelo de los textos que han de escribir. Por esto, es también responsabilidad de los estudiantes demandar estas acciones a sus profesores a través de espacios como las tutorías, en este nuevo marco de enseñanzas universitarias.

1.3. EL RETO DE ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

1.3.1. La función epistémica de la escritura y los procesos de composición de textos

La lectura y la escritura son procesos cognitivos puesto que el lenguaje reorganiza y reestructura el pensamiento. Al leer y escribir hacemos inferencias, utilizamos nuestros conocimientos previos, adelantamos información, ordenamos, jerarquizamos, resumimos, argumentamos, etc. Consecuentemente, tomar decisiones es inherente a todo acto de lectura y escritura; y al reflexionar antes y durante el proceso, se redefinen los conocimientos. En este sentido, muchos autores han llamado la atención sobre el hecho de que, como actividad cognitiva, la escritura genera conocimiento (Olson, 2009; Ong, 1987; Rogers y Walling, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992). Frente a la mera función mimética en la que a través de la escritura se almacena el conocimiento —ya criticada por Sócrates en el *Fedro* de Platón (Lledó, 1991)— en la universidad y en cualquier ámbito educativo cobra especial relevancia la función epistémica.

Al respecto, Scardamalia y Bereiter, al proponer los dos modelos de procesos de composición escrita —*decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*— subrayan la función epistémica de la escritura pues «numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición» (1992, p. 44). Ahora bien, entienden que pasar de un modelo a otro conlleva la reconstrucción de una estructura cognitiva y que no es un mero proceso de crecimiento. Pese a que parezca obvio, existe un gran desconocimiento por parte de los profesores, y también de las instituciones, del potencial epistémico que tiene

la escritura (Carlino, 2003), aun cuando las materias se pueden y deben aprender leyendo y escribiendo textos relacionados con tales materias, entre otras actividades.

En cuanto a los modelos de composición de los textos, también las propuestas han sido múltiples: el modelo por etapas de Rohman, el modelo de procesador de textos de Van Dijk, el modelo de las habilidades académicas de Shih o el modelo cognitivo de Flower y Hayes (Cassany, 1989). Por su relevancia, cabe señalar este último modelo, que ha constituido un marco teórico a partir del cual se han realizado múltiples investigaciones sobre la escritura de estudiantes de los diferentes niveles educativos.

El modelo de Flower y Hayes, propuesto en el año 1981 en *A Cognitive Process Theory of Writing* y matizado por los mismos autores años después, tiene en cuenta el problema retórico, la memoria a largo plazo y tres procesos interrelacionados, que son la planificación, la traducción y la revisión. A partir de estos procesos, se han propuesto una serie de estrategias o habilidades de la expresión escrita que todo estudiante universitario ha de tener en cuenta (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Prado, 2004).

Estas se pueden incluir, en general, en cuatro grandes estrategias: análisis de la situación de comunicación, planificación, redacción o textualización y revisión. En cuanto al análisis de la *situación de comunicación,* o problema retórico para Flower y Hayes, algunas de las habilidades consideradas son: poder formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita, tener en cuenta que el lector del texto tiene unas características concretas y reflexionar sobre lo que se quiere decir.

En segundo lugar, las habilidades propias del proceso de *planificación* son: utilizar soportes escritos para anotar las ideas que se generan, saber consultar fuentes de información diversas, aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas, corchetes, palabras clave, etc.), formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir, y ser flexible para reformular los objetivos a medida que avanza el texto. En este marco, algunas de las actividades que se pueden utilizar a la hora de planificar un texto son la tormenta de ideas, los mapas conceptuales o la escritura libre. En la actualidad, hay multitud de aplicaciones digitales que favorecen esta tarea.

En tercer lugar, en el proceso de *redacción* se llevan a cabo, entre otras, habilidades como: trazar un esquema de redacción, marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada, saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto, buscar un lenguaje compartido con el lector e introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Por último, en cuanto a la *revisión* —proceso que requiere una lectura literal, inferencial y crítica (Álvarez, 2011)— las habilidades son: saber comparar el texto producido con las ideas previas, saber leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos (ideas, estructura, etc.), saber leer de forma selectiva concentrándose en la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.), revisar continuamente y saber dar prioridad a los errores (Cassany et al., 1994).

Se ha mostrado cómo los escritores expertos tienen más en cuenta estas habilidades en el momento de escribir y que son variados los factores que inciden en la calidad de sus textos. Así, la percepción que se tiene sobre la autorregulación en el proceso de escritura influye positivamente en la calidad de lo escrito (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005); es decir, existe relación positiva entre las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura y los resultados obtenidos. Es más, las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura, así como las concepciones que se tiene sobre la escritura —reproductiva o epistémica—, influyen en el aprendizaje. De hecho, los estudiantes universitarios tienen una concepción más sofisticada de la escritura que los alumnos de educación secundaria, pese a que no tienen plenamente asimilada la concepción epistémica (Villalón y Mateos, 2009).

En el mismo orden de ideas, el tipo de estrategias empleadas durante el proceso en la planificación, redacción y revisión también es significativo, junto con otros factores como la afición por escribir y la percepción de la escritura como algo útil que favorece la reflexión y el aprendizaje. Inclusive, se ha evidenciado que las calificaciones positivas obtenidas en educación secundaria no constituyen una prueba que permita afirmar con contundencia el buen dominio de la competencia comunicativa (Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández, 2010).

1.3.2. Las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios

Las dificultades o problemas de escritura —y también de lectura— que tienen los estudiantes universitarios son un tema continuamente comentado por los profesores universitarios y con amplia repercusión mediática. Esto se debe, como ya se ha explicitado, no solo a las carencias de la educación secundaria con las que ingresan los estudiantes, sino también al desconocimiento de las nuevas formas de decir de la comunidad en la que ingresan. No obstante, es necesario señalar que los medios de comunicación contribuyen a la idea de la alfabetización como producto que ha de adquirirse durante la educación obligatoria. Al concebirla de esta manera, podría resultar comprensivo el alarmismo con el que tratan el tema, pero lejos de ser así contribuyen a generar una representación de la lectura y la escritura en la que se valora predominantemente la competencia ortográfica y se entiende la comprensión lectora como una habilidad que se adquiere antes de entrar en la universidad.

Pero las dificultades de los estudiantes universitarios a la hora de escribir y de comprender lo que leen no solo atañen a cuestiones de ortografía, pese a que evidentemente sea algo que urja atender al tener un nivel, en ocasiones, similar al de niveles educativos inferiores. Es una cuestión más compleja, específicamente en lo relacionado con la escritura, como se deduce de las características de los textos que escriben y los errores que aparecen en ellos. *Grosso modo,* a partir de las referencias y conclusiones de varios estudios diagnósticos se pueden señalar dificultades en la

producción de diversos géneros académicos como el resumen, la reseña o las monografías (véase capítulo 3), relacionadas con la gramática, el léxico, el tipo de texto y registro, las normas de textualidad y los procesos de composición. Así, algunos errores frecuentes son, por ejemplo, la falta de concordancia, la pobreza e imprecisión del léxico, el predominio de un registro coloquial y formas propias de la oralidad, la alternancia de registros y de características concretas de unos géneros en otros, la presencia de un modelo reproductivo con prevalencia del plagio, las continuas digresiones, la falta de progresión temática y de jerarquía en la información, la descontextualización o una revisión centrada en aspectos superficiales.

Por ejemplo, en diferentes estudios sobre los textos argumentativos de los estudiantes universitarios se muestra cómo no se presentan argumentos que respalden la opinión del emisor, desde un 40 por 100 (López y Padilla, 2011) hasta casi el 70 por 100 (Villardón, Álvarez y Yáñiz, 2008) —pese a que la tarea de escritura señalaba que había que opinar y justificar las opiniones. Estas últimas autoras también señalan cómo en torno al 63 por 100 de los textos tienen una idea por párrafo. En cuanto a la estructura, el 70 por 100 de los textos contiene ideas sin criterio ni orden, el porcentaje coincide con el de los textos que carecen de introducción y conclusiones.

Asimismo, es escaso el uso de conectores. Gramaticalmente, casi el 60 por 100 de los textos son incorrectos, y el 56 por 100 tiene errores ortográficos. Estos resultados, con independencia del género que ha sido objeto de estudio, son una muestra clara del nivel de escritura de los estudiantes y coincide con otras investigaciones centradas en otros textos académicos como el resumen (Felli et al., 2009).

Las dificultades de los estudiantes al escribir están relacionadas con la percepción que tienen del acto de escribir como proceso lineal, con la ausencia de elaboraciones de esquemas previos, con la confianza en los procesadores de textos que revisan solo la ortografía o por dar más relevancia a la forma que al contenido. El desconocimiento de la relevancia que tiene el uso de borradores en el proceso de planificación es coherente con la ausencia de plan textual y con que realmente no estén habituados a planificar lo que escriben.

La percepción que tienen sobre las tareas que realizan al escribir y la importancia que le dan a las mismas, como corregir el escrito, revisar lo escrito, reescribir el texto, buscar información u observar modelos, y la relativamente baja percepción de dificultades que reconocen tener al escribir es incoherente con los problemas o errores que aparecen en sus textos, como se ha indicado anteriormente. Es decir, los estudiantes tienen una percepción positiva sobre lo que hacen al escribir que no coincide con lo esperable en sus producciones escritas. Esto se puede deber a que muchos estudiantes conciben que escribir bien solo consiste en no cometer faltas de ortografía.

1.4. EL ESTUDIANTE LECTOR UNIVERSITARIO

La escritura de textos académicos en la universidad no es el único reto al que se enfrentan los estudiantes. También leer constituye un desafío que será satisfecho siempre y cuando, además de reproducir los contenidos, se lea de manera crítica y reflexiva. Cassany (2006) diferencia tres modelos o enfoques de enseñanza de la lectura —*lingüístico, psicolingüístico* y *sociocultural*— de los que se desprende una concepción clara de lo que es leer. Sin atender específicamente a las operaciones cognitivas que se llevan a cabo en el proceso, el *enfoque lingüístico* de la lectura, en el que se produce una comprensión superficial de los textos, llama la atención sobre la idea de que el significado del texto es la suma del significado de todas las palabras y oraciones. El significado bajo este enfoque es único, objetivo y estable. Leer sería solo «recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores» (p. 25).

Por otro lado, en el *enfoque psicolingüístico* —que genera un grado de comprensión profunda— el significado no es solo fruto de la suma del significado de las palabras y de las oraciones, sino que en él interviene también el contexto, por lo que el significado puede ser, ahora, plural. Los lectores pueden obtener diferentes significados del mismo texto. Esto conlleva una concepción de leer — *entre líneas*— en la que se desarrolla una serie de habilidades cognitivas como aportar conocimiento previo, formular hipótesis, hacer inferencias, etc. Al respecto, en los últimos años ha habido numerosas propuestas de modelos de comprensión de textos desde la ciencia cognitiva que, en suma, entiende la comprensión lectora como un proceso intencionado llevado a cabo por un lector que elabora una interpretación de los significados del texto, a partir de la información del propio texto, así como de conocimientos previos, y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social (Parodi, 2005).

Por último, el *enfoque sociocultural* retoma alguna de las ideas ya expuestas: leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, por lo que comprender el discurso lleva implícita la idea de comprender la concepción del mundo del otro, es leer *tras las líneas*. Desde una perspectiva sociocultural de la lectura, y también de la escritura, leer (y escribir)

> no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado (Cassany y Castellà, 2010, p. 354).

En un sentido amplio, la competencia lectora es una habilidad general que consiste en comprender, usar y reflexionar sobre las diferentes formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio (Martín y Núñez Cortés, 2011) y que no obvia ninguno de los enfoques de lectura presentados. Por tanto, en el acto de lectura se deben poner en marcha una serie de estrategias o habilidades asociadas a los enfoques propuestos.

El lector competente crítico, con independencia de los modelos propuestos de comprensión lectora (Colomer y Camps, 1996), ha sido definido como aquel que tiene en cuenta diferentes estrategias en su proceso lector. A partir de diversas propuestas (Cassany et al., 1994; Martín Vegas, 2010; Prado, 2004; Solé, 1992), algunas de las estrategias de lectura o habilidades de comprensión lectora son:

a) Utilizar el contexto para dar significado a las palabras que se desconocen.
b) Elegir el significado de una palabra según el contexto.
c) Utilizar el diccionario.
d) Pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.
e) Entender el mensaje global.
f) Buscar y encontrar información específica.
g) Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
h) Comprender el texto con todos sus detalles.
i) Seguir la organización de un texto o de un libro.
j) Identificar la/s idea/s principal/es.
k) Leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.
l) Reconocer la intención del autor del texto.

El objetivo, al fin y al cabo, de la puesta en marcha de estas y otras estrategias y habilidades de lectura es que el lector competente no solo haga una lectura crítica tras el proceso de comprensión, sino una lectura transformativa (Sánchez Miguel, García y Rosales, 2010). No obstante, las estrategias o habilidades presentadas se podrían considerar como básicas, puesto que el lector competente universitario ha de tener en cuenta otros aspectos, ya que

> Las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras [...] tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p. 7).

Las mismas autoras (2002) señalan que es frecuente que la lectura de los textos sea fragmentaria y descontextualizada —el 66 por 100 de las lecturas son fotocopias, manifiestan los estudiantes (Andrade, 2007)— y que se realiza con el objetivo de dar cuenta de lo leído, normalmente a través de la escritura, para mostrar su asimilación. Asimismo, los textos que se leen tienen unas características en común, como su variedad, heterogeneidad, complejidad y vinculación al ámbito científico. Esto conlleva, por ejemplo, conocer los sistemas de citación o la construcción de complejas redes conceptuales.

Con relación a esto, está constatado que el hábito lector de los estudiantes universitarios es bajo —alrededor de un 45 por 100 no tiene hábito lector (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008)— y que su nivel de comprensión lectora es deficitario, lo que se

puede relacionar con el reconocimiento por parte de los mismos de las dificultades que tienen de lectura. Estas dificultades, vinculadas a la ausencia de las estrategias o habilidades presentadas, han puesto de manifiesto la presencia de analfabetos funcionales en la universidad, que se caracterizan, entre otros aspectos, por el desconocimiento de las propias deficiencias en la lectura, el desconocimiento de la utilidad del diccionario y su falta de uso, y la desestimación del contexto en el que eran usadas palabras cuya primera acepción era solo la que tenían en cuenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación, 22*(2), 269-294.

Andrade, M. C. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa, 7,* 231-249.

Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Arnoux, E., Stefano, M. di y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtin, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge.* Madison: The University of Wisconsin Press.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20), 409-420.

— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18* (57), 2013, 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

— (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, 28*(2), 353-374.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.

Dijk, T. A. van (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis, 5,* 37-53.

— (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía, 8,* 5-22.

Felli, S., Manzo, M. B. del, Martínez, M., Servera, R., Gamaleri, B. y Cazzappa, C. (2009). *Representaciones de investigadores nacionales en escritura académica sobre estudiantes universitarios y sus producciones.* Trabajo presentado en el 1.er Encuentro de Juventud y Medios de Comunicación e Industrias Culturales (JUMIC), llevado a cabo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata.

Frausin, P., Samoluk, M. y Salas, P. J. (2010). *Competencias básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de Ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores.* Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, organizado por la OEI, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la SEGIB, con el apoyo de la AECID, Buenos Aires, Argentina.

Gumperz, J. (1968). The speech community. En *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 381-386). Londres: Macmillan.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.* New York: Holt, Rinehart y Winston.

Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student Writing Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education, 23*(2).

Lledó, E. (1991). *El silencio de la escritura*. Barcelona: Espasa.

López, E. y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de

humanidades. *Praxis. Revista de Psicología, 13*(20), 61-89.
Martín Vegas, R. A. (2010). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: IFIIE-MEC.
Núñez Cortés, J. A. (2013). *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito iberoamericano* (tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
Núñez Cortés, J. A. y Rodríguez, M. S. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia 0,* 139-157.
Olson, D. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(2), 141-151.
Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Parodi, G. (2005). *Compresión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago: Ariel.
Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
Quintana, H. E., García-Arroyo, M., Arribas M. C. y Hernández, C. N. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 21-48). Santiago: Ariel.
Rogers, P. M. y Walling, O. (2011). Writing and Knowledge Making: Insights from an Historical Perspective. En S. H. McLeod (ed. de la serie), *Perspectives on Writings: Vol. Writing in Knowledge Societies (*pp. 259-273). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse-Parlor Press.
Sánchez Miguel, E. (Coord.), García J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*. Barcelona: Graó.
Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58,* 43-64.
Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE-Graó.
Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(2), 219-232.
Villardón, L., Álvarez, M. y Yániz, C. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender.* Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Univest 08: El estudiante, eje del cambio en la universidad, organizado por la Universitat de Girona, España.
Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar, 5.*

NOTAS

1 Versión adaptada de Núñez Cortés (2013, pp. 33-90).

2

La corrección idiomática

MARTA GARCÍA CAÑETE

2.1. ACENTUACIÓN

2.1.1. Algunos tópicos

Los años de experiencia como docente ponen sobre la mesa dos tópicos que conviene aclarar antes de empezar a trabajar con la acentuación. El primero es «para qué sirven las tildes», esos signos que pueden provocar ansiedad a la hora de acertar si colocarlos o no en determinadas posiciones. Algunos alumnos incluso llegan a aventurar que con los correctores de los programas informáticos al uso ya no se hace necesario saber cuándo y cómo colocarlas. Y sin embargo, hace no mucho unos conocidos se reían por un contacto recibido a través de *WhatsApp* con los datos de un «experto en ingles», que no en «inglés», a pesar de los correctores...

Ante esto, lo primero que hay que decir es que la acentuación en nuestro idioma tiene función contrastiva y distintiva, o sea, sirve para distinguir en numerosas ocasiones palabras diferentes que se escriben de modo semejante[1]. Y es que en una lengua tan fonética como el español, las tildes informan sobre la pronunciación de las palabras. Un lector quizá no conozca las palabras *féferes* o *copihue,* pero al menos sí puede estar seguro de pronunciarlas correctamente al leerlas como esdrújula una y como llana la otra, si aplica el sistema de reglas generales de acentuación del español.

El segundo tópico tiene que ver precisamente con dichas reglas, puesto que muchos de los aprendices del idioma se preguntan por qué se tilda tanto en él. Sin embargo, conviene aclarar que el sistema de acentuación del español se ha ido perfilando a lo largo de los siglos precisamente en función de la economía lingüística, o sea, para tildar lo menos posible en una revisión constante que persigue este objetivo. De hecho, una de las reglas generales propone que «las palabras llanas —aquellas cuya sílaba tónica es la penúltima— no llevan tilde si acaban en -n, -s, o vocal», puesto que la mayoría de las palabras del español responden a estas características.

Por tanto, a la luz de los comentarios sobre estos dos tópicos, se puede afirmar que las tildes facilitan la vida del lector y además, en español, se usan lo menos posible. Vamos a ver, pues, cuál es ese uso.

2.1.2. Conceptos previos

En español existe el *acento prosódico* que se define como el mayor relieve con que se pronuncia una determinada sílaba dentro de una palabra, mientras que el *acento gráfico u ortográfico* —también llamado *tilde*— es el signo con el cual, en determinados casos, se representa en la escritura el acento prosódico. Por tanto, conviene distinguir entre tildar y acentuar.

Por otra parte, desde el punto de vista fonético, las palabras están constituidas por sílabas cuya definición tradicional es «cada golpe de voz con que se pronuncian las palabras». En español se forman en torno a los sonidos vocálicos que son los únicos que pueden pronunciarse solos. El núcleo vocálico, por tanto, aparecerá constituido por una, dos o un máximo de tres vocales que además tienen la posibilidad de aparecer rodeadas por consonantes, que forman los márgenes silábicos.

Por otra parte, conviene recordar que una sílaba es *tónica o acentuada* si el acento prosódico recae sobre ella. Y se denominan átonas o inacentuadas aquellas que carecen de acento prosódico. En este sentido, téngase en cuenta que en español todas las palabras acentuadas, con muy pocas excepciones[2], presentan una sola sílaba tónica. Por eso, en función del lugar que ocupe la única sílaba tónica se pueden clasificar en agudas, llanas o esdrújulas para después incluir el signo de la tilde o no según lo prescrito por las reglas generales de acentuación.

Atendiendo a estas cuestiones, podemos deducir cuál es el procedimiento que se debe seguir para llegar a acentuar con absoluta corrección en español e invitamos al lector a que repare en él.

En primer lugar, hay que separar por sílabas las palabras. Para ello es necesario por un lado, saber cómo hacerlo cuando hay varias consonantes en contacto como en los siguientes ejemplos: *at-le-ta*; *abs-trac-to*; *a-rro-jar* y, por otro, cómo dividir las sílabas cuando aparecen vocales contiguas como en *aéreo*, *estáis*, *fluido* o *lieis*[3]. Estas cuestiones se tratan en el apartado 1.1.4 y resultan claves para poder aplicar con éxito las reglas generales de acentuación. Asimismo, esta tarea es esencial para discriminar si estamos ante una palabra monosílaba o polisílaba.

El segundo paso que hay que dar una vez que la palabra ya ha sido separada en sílabas, es señalar la sílaba tónica que en español se distingue por ser la que mejor se percibe, puesto que ha sido pronunciada con un ascenso tonal asociado normalmente a un aumento de la duración o de la intensidad[4].

Una vez que tenemos localizada la sílaba tónica, si estamos ante una palabra que tiene más de una sílaba, es el momento de clasificarla por el acento prosódico en aguda, llana o esdrújula, puesto que en español las sílabas tónicas pueden variar entre las tres últimas posiciones de cada palabra. En muy pocas ocasiones, el acento recae en la sílaba anterior a la antepenúltima, en cuyo caso se trataría de una sobresdrújula.

En cuarto lugar, ya solo resta la aplicación de las normas de acentuación que

desarrollamos en el siguiente apartado.

2.1.3. Reglas generales de acentuación

2.1.3.1. Palabras monosílabas

La primera regla de acentuación del español es que los monosílabos no llevan tilde, salvo los casos de tilde diacrítica[5], como aplicación del principio de economía, puesto que si son átonos, no les corresponde llevarla y si son palabras tónicas, no la necesitan puesto que no hay duda sobre la única sílaba en la que puede recaer el acento prosódico.

El resto de las palabras, o sea, las polisílabas, se clasifican según la posición de su acento prosódico en agudas, llanas y esdrújulas.

2.1.3.2. Palabras polisílabas: agudas[6]

— Definición: aquellas cuya sílaba tónica es la última[7] de la palabra.
— Ejemplos: *azul, amor, sillón, adiós, comeré*.
— Norma de acentuación: llevan tilde cuando acaban en *-n, -s* o vocal.
— Casos particulares: cuando la palabra aguda acaba en *-s* precedida de otra consonante, no lleva tilde, como queda de manifiesto en los ejemplos: *robots, tictacs*. Otro caso particular lo constituyen las palabras agudas acabadas en *-y,* porque aunque tiene sonido vocálico, no se comporta como una vocal; en este caso, tampoco se tilda[8]. Ejemplos: *virrey, paipay, convoy*.

2.1.3.3. Palabras polisílabas: llanas

— Definición: aquellas cuya sílaba tónica ocupa el penúltimo lugar.
— Norma de acentuación: llevan tilde cuando no acaban ni en *-n*, ni en *-s* ni en vocal.
— Ejemplo: *césped, árbol, lápiz, examen, pizarra, crisis.*
— Casos particulares: cuando la palabra llana termina en *-s* precedida de consonante, sí lleva tilde: *bíceps, fórceps, cómics*. Del mismo modo, las palabras llanas terminadas en *-y* deben llevar tilde como en *póney*[9] o *yóquey*[10].

2.1.3.4. Palabras polisílabas: esdrújulas y sobresdrújulas

— Definición: las palabras esdrújulas son aquellas cuya sílaba tónica es la antepenúltima; si esta fuera la anterior a la antepenúltima, se clasifican como

sobresdrújulas[11].

— Normas de acentuación: unas y otras siempre llevan tilde en la sílaba tónica.
— Ejemplos de palabras esdrújulas: *sábana, lógico, cuídate.*
— Ejemplos de palabras sobresdrújulas: *dígamelo, anúnciaselo*.
— Casos particulares: ninguno.

2.1.4. Separar sílabas con vocales en contacto: diptongos, triptongos e hiatos

Ya hemos visto que para poder aplicar las normas de acentuación ha habido que separarlas en sílabas previamente para darse cuenta de que se trata de un monosílabo o de uno de los tipos de polisílabas. Esta tarea es relativamente sencilla para los hablantes nativos porque se puede segmentar de forma intuitiva en estructuras silábicas en torno al esquema «consonante más vocal». Incluso si existen consonantes en contacto suele resultar relativamente fácil separarlas como en *em-ble-ma* o *trans-por-tar*. Sin embargo, la dificultad aumenta cuando se trata de silabear con vocales contiguas porque no siempre todos los hablantes perciben de la misma manera el núcleo silábico en secuencias como *flui-do* o *flu-i-do,* por ejemplo. A aumentar esta dificultad contribuye la diferente articulación de determinadas secuencias vocálicas según la procedencia geográfica de los hablantes, la posición que la secuencia ocupa dentro de la palabra, la etimología de la misma o la velocidad de dicción del hablante, entre otros factores.

Para evitar la falta de unidad ortográfica a que conduciría que cada uno aplicara las reglas de acentuación de acuerdo con su modo particular de pronunciar dichas secuencias, existe una norma común. La ortografía del español establece una serie de convenciones para determinar, al menos a efectos ortográficos, qué grupos vocálicos deben considerarse siempre hiatos —cuando existe separación silábica entre vocales en contacto—, diptongos —dos vocales que se escriben contiguas y pertenecen a la misma sílaba— o triptongos —tres vocales seguidas que forman una sola sílaba—. La siguiente tabla da cuenta de las posibles combinaciones vocálicas en español con sus reglas de acentuación correspondientes.

TABLA 2.1
Diptongos, triptongos e hiatos

Nombre de la secuencia vocálica		Vocales implicadas	Regla de acentuación	Colo la ti
Diptongo	vocal cerrada + vocal abierta	(/i/, /u/) + (/a/, /e/, /o/) Ej.: *cielo, acción*	Siguen las RGA.	Sobr ab dip pr

	vocal abierta + vocal cerrada	(/a/, /e/, /o/) + (/i/, /u/) Ej.: *peine, estáis*	Siguen las RGA.	Sobr ab dip pr
	De dos vocales cerradas diferentes	/u/+/i/ + /i/+/u/ Ej.: *huir, veintiún*	Siguen las RGA.	S segu ce pr
Triptongo	v. cerrada + v. abierta + v. cerrada	(/i/, /u/) + (/a/, /e/, /o/) + (/i/, /u/) Ej.: *miau, vieira, averiguáis*	Siguen las RGA.	Sobr ab trip pr
Hiato	de dos vocales abiertas	(/a/, /e/, /o/) Ej.. *león, canoa, aéreo*	Siguen reglas generales de acentuación.	Sobr tó pr
	de dos vocales iguales	Sean abiertas. Ej.: *mi-cro-on-das, a-za-har, Sa-a-ve-dra.* O cerradas. Ej.: *chi-i-ta, Ro-ci-i-to, du-un-vi-ro*	Siguen reglas generales de acentuación.	Sobr tó pr
	de vocal cerrada tónica seguida o precedida de vocal abierta átona	Ej.: *Ma-rí-a, ba-úl, bú-ho, co-no-cí-ais*	Llevan siempre tilde en la vocal cerrada con independencia de las reglas generales de acentuación.	Sobr cerr si p

FUENTE: elaboración propia.

2.1.5. Otras puntualizaciones[12]

2.1.5.1. Tilde diacrítica

La tilde diacrítica es aquella que sirve para distinguir la pronunciación átona y tónica de palabras que se escriben igual. Sin embargo, en español tiene un carácter excepcional porque además de prescribir acentos gráficos en palabras que no deberían tildarse según las reglas generales, tampoco se aplica de forma sistemática a todas aquellas voces susceptibles de llevarla. Esto también se debe a que sigue un principio de economía y afecta únicamente al vocabulario de uso relativamente frecuente. Existen, por tanto, dos casos de palabras que llevan tilde diacrítica en español: las monosílabas y las polisílabas. Respecto a las primeras, incluimos una tabla que reúne la nómina completa de ellas:

TABLA 2.2
Tilde diacrítica en monosílabos

Uso como palabra tónica	Uso como palabra átona	Ejemplos
dé (verbo *dar)*	**de** (preposición, sustantivo)	*Dé gracias de eso a que su nomb de*
él (pronombre personal)	**el** (artículo)	*El maestro viene con él*
más (cuantificador)	**mas** (conjunción adversativa)	*Quisiera más, mas no lo tomaré*
mí (pronombre personal)	**mi** (posesivo, sustantivo)	*Mi hermana tocó para mí su mi*
sé (verbo *saber* o verbo *ser)*	**se** (pronombre personal)	*Sé que no se lo sabe*
sí (adverbio de afirmación, sustantivo y pronombre personal)	**si** (conjunción y sustantivo)	*Sí, me dijo que había comprado* niñas *para sí.* *Si tocas el si natural afinado, pu*
té (sustantivo)	**te** (pronombre)	*¿Que si te hago un té? Has toma varios tés, ¿y pides otro?*
tú (pronombre personal)	**tu** (posesivo)	*Tú no digas nada de tu casa, ¿v*

FUENTE: elaboración propia.

Respecto a las polisílabas, el caso principal lo constituyen las palabras interrogativas tales como las siguientes: *qué, cuál, quién, cómo, cuán, cuánto, cuándo, dónde* y *adónde*. En general, se escriben con tilde cuando tienen valor interrogativo o exclamativo, tanto si se trata de interrogativas directas —aquellas que aparecen con los signos expresos—, como si tienen sentido interrogativo, por tratarse de interrogativas indirectas. Para ver estos casos remitimos a la Actividad 1 incluida al final del apartado 2.1.

Por último, hay que distinguir la tilde diacrítica de *aún*, que la lleva cuando equivale al adverbio 'todavía' —también escrito con tilde—, mientras que aparece sin ella —*aun*— cuando adquiere otros valores como 'hasta', 'también', 'incluso' o 'siquiera'.

Por otra parte, recordamos que ni los demostrativos *(este, ese, aquel* y sus femeninos y plurales) ni el adjetivo *solo* (y por tanto su homónimo adverbial *solo)* ni la conjunción disyuntiva *o* cuando aparece entre números tienen que escribirse con tilde, puesto que la frecuencia de sus usos no es la suficiente para registrarlos como casos de tilde diacrítica

(RAE, 2010a). Por eso se recomienda no tildar ninguna de estas palabras.

2.1.5.2. Acentuación de palabras compuestas

Por regla general, si se trata de compuestos escritos en una única palabra, se aplican las normas generales de acentuación con la única sílaba tónica propia de ella. Así, la palabra *(así + mismo =) asimismo*[13] no lleva tilde por tratarse de una palabra llana terminada en vocal, mientras que el compuesto *(cien + pies =) ciempiés* sí la lleva por ser aguda acabada en *-s*.

Del mismo modo, las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación, puesto que se comportan como una única palabra, según queda de manifiesto en los siguientes ejemplos: *cayose, pidiole, estate; mírame, dámelo, antójasele, habiéndosenos*. También existen compuestos de este tipo que ya no funcionan como verbos: *acabose, sabelotodo, metomentodo*.

Por otra parte, los adverbios terminados en *-mente* constituyen una excepción a la regla general de acentuación, ya que, en realidad, tienen dos acentos fónicos: uno en el adjetivo y otro en el sufijo *-mente*. En estos casos, el adverbio conserva la tilde en el lugar en el que la llevaba el adjetivo. Por eso se tilda *cortésmente,* porque el adjetivo *cortés* es aguda terminada en *-s,* mientras que *fielmente* no lleva tilde porque el adjetivo que le da origen es precisamente un monosílabo y estos no se tildan en español salvo los casos de tildes diacríticas señalados en el apartado anterior.

Como consecuencia de esto, si se trata de compuestos separados por guion o no soldados gráficamente, hay que tener en cuenta que cada elemento conservará la acentuación fonética y ortográfica que le corresponda. Así, en *franco-alemán* o en *histórico-crítico* se tilda lo correspondiente a cada parte del compuesto según las reglas generales, como si se tratara de palabras independientes.

Del mismo modo se aplican a las expresiones formadas por palabras que se escriben separadamente, aunque constituyan una unidad fónica y léxica. Los casos más habituales son los antropónimos compuestos *(José Luis* o *María José)* y los numerales formados por varias palabras *(veintidós mil*, *vigésimo séptimo)*[14].

2.1.5.3. Acentuación de extranjerismos y latinismos

Este tipo de palabras llevan tilde de acuerdo con las reglas generales del español siempre que se trate de extranjerismos adaptados. Por eso *jersey* como aguda acabada en *-y* no lleva tilde mientras que su plural, sí: *jerséis*. Del mismo modo ocurre con un tipo especial de préstamos como son las voces que se toman del latín. Así se tildarán palabras como *referéndum, superávit* o *hábitat* y no la llevarán siguiendo las normas generales ni *estatus*, ni *lapsus*, ni *campus*.

Ahora bien, si se trata de extranjerismos crudos, o sea, sin adaptar, deben aparecer en

cursiva (o entre comillas si se trata de un texto manuscrito) y respetar las tildes propias de la lengua de origen si existieran. Así se escribe *piercing*, *pendrive*, *software* o fórmulas oracionales de otras lenguas como *c'est la vie*, si aparecen incluidas en un texto escrito en español. Lo mismo ocurre con las locuciones latinas como las siguientes: *sine die, motu proprio* o *sui generis*, por considerarse extranjerismos sin adaptar.

2.1.5.4. Acentuación en abreviaciones y símbolos

Mientras que las abreviaturas sí conservan la tilde en las grafías españolas (se escribe *pág*. y no **pag.;* o *admón.* y no **admon.*), los símbolos[15] de carácter internacional no conservan la tilde que correspondería a la palabra española abreviada, como en el caso de *a* por área (*á), o de *Ex*, por el libro del Éxodo.

2.1.5.5. Acentuación gráfica en mayúsculas

Todas las mayúsculas que deban ir acentuadas según las reglas generales del español llevarán la tilde correspondiente como en los casos siguientes: *África, Íñigo, CÓRDOBA*. Únicamente las siglas escritas enteramente en mayúsculas[16] no llevan tilde. Así, *CIA*, sigla del inglés *Central Intelligence Agency,* nunca se escribe **CÍA*.

Actividad 1 (Descargar o imprimir)

Lea el texto y realice las siguientes tareas:

1. Añada las tildes donde corresponda.
2. Distinga los diptongos, triptongos e hiatos.
3. Explique únicamente las palabras señaladas siguiendo los pasos sugeridos en el apartado 2.1.2. Si se trata de un caso especial, indíquelo.

— Guiame hasta la salida, por favor, porque estoy aturdido por el guirigay que forman los tictacs de los veintiseis relojes de la mansion de tu tio Jose Miguel. ¿No te pasa a ti?
— ¿Qué dices? ¿Que te agobia este libro? A mi me preocupa mas la cuestion hispano-arabe. Creeme, aun no he conseguido informacion de Juan Luis; hay que andar sacandosela con forceps muy habilmente. Ojala vosotros averigüeis cuando y como entra en vigor dicha prohibicion.

2.2. ORTOGRAFÍA

Según la RAE (Real Academia Española) (2010a: Intr. § 2.5.), «la función esencial de

la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica». Asimismo, «cumple, además, un papel esencial como factor de unidad puesto que impone una representación gráfica uniforme y común por encima de las numerosas variantes de pronunciación existentes, debidas a factores geográficos, socioculturales e incluso individuales».

Esto es especialmente necesario en un idioma como el español, que se extiende por un vasto territorio con cerca de 470 millones de hablantes. En este sentido, la representación escrita sirve de modelo de pronunciación de los hablantes cultos, por lo que contribuye a preservar nuestro idioma de una evolución descontrolada que dificultaría la posibilidad de comunicación que existe hoy.

2.2.1. Modos de trabajar la ortografía

La ortografía, en cuanto conjunto de acuerdos que determinan las pautas de la correcta escritura de una lengua, tiene carácter normativo y se concreta en unas reglas que, de no ser respetadas, dan lugar a lo que se conoce como «faltas de ortografía» (RAE, 2010a). Dichas reglas pueden ser generales o particulares. Las primeras afectan a todo un ámbito de la escritura tal como la correspondencia entre sonidos y letras o las pautas que regulan el uso de la tilde o el de las mayúsculas. Las segundas se aplican a una palabra concreta y es en el diccionario en el que se informa implícitamente de su correcta ortografía en la forma que se recoge como lema.

Sin embargo, lo que tradicionalmente se han llamado «reglas de ortografía» no son tales, sino más bien generalizaciones inductivas formuladas con fines didácticos a partir de las reglas particulares que estamos señalando. Así, si se dice que se escribe *b* antes de *l* y *r* no es porque haya sido así diseñado en español, sino más bien por una deducción del estudio de la frecuencia de estas combinaciones.

Aun así, la práctica en el aula revela que no siempre son útiles tales reglas. Por mucho que se haya estudiado que «se escriben con *v* las palabras que empiezan por *eva, eve, evi, evo* excepto ébano y sus derivados» —además de que tampoco nos previene sobre el uso de la *b* en voces como *ebonita* o *eborario,* si bien poco frecuentes—, tampoco nos ha servido para la primera vez que hemos tenido que escribir el sustantivo *ébola*[17] en español. Del mismo modo, casi todas las llamadas «reglas de ortografía» tienen excepciones que hay que contemplar.

Por eso, desde el punto de vista de la didáctica de la ortografía, siempre han resultado eficaces en la práctica del aula, además del recuerdo de algunas de dichas reglas, otros procedimientos como el trabajo con series de palabras asociadas por el significado (hiperónimos e hipónimos; campos semánticos y léxicos; polisemia, sinonimia y antonimia), por el significante (palabras homónimas y parónimas) o por ambos, significado y significante (como es el trabajo mediante familias léxicas o el recurso a las

asociaciones visuales entre el significado de una palabra y sus grafías). Para todo ello remitimos a los textos señalados en las referencias bibliográficas y a los ejercicios incluidos a continuación[18].

Actividad 2 (Descargar o imprimir)

Sustituya la palabra indicada por el correspondiente sinónimo de las familias léxicas de *huir, construir, huerta, hueso, huevo* y *hueco:*

a) El *delincuente huido* ..... había escapado por una ventana en forma *de huevo* ..... que había en la *edificación* .....anexa que estaba reservada para los trabajos *de la huerta*..... que realizan los presos.
b) Los montañeros que pernoctaban en el *albergue* ..... situado a 1400 metros de altitud estaban *levantando* ..... un puente sobre el río San Mauricio cuando descubrieron *el esqueleto* ..... del diplodocus en *un agujero* ..... del terreno.
c) El moderador recurrió a un hábil *pretexto* ..... para concluir el coloquio, antes de que se produjeran acaloradas discusiones entre algunos de los interlocutores.
d) «Nuestras vidas son los ríos / que van a dar a la mar, / que es el morir» son unos versos de Jorge Manrique que expresan la *caducidad* ..... de la vida y de los bienes terrenales.

2.2.2. Dudas frecuentes

Incluimos a continuación propuestas rápidas que permitan las correspondientes aclaraciones ante dudas que resultan habituales. Sirvan como ejemplo las tareas de la Actividad 3.

2.2.2.1. Porque, donde, conque, sino

por qué / porque / por que / porqué

— *Por qué:* se usa siempre con valor interrogativo, tanto si aparecen los signos expresos como si se trata de interrogativas indirectas.
— *Porque:* con valor causal.
— *Por que:* resulta de la unión de la preposición *por* y el pronombre relativo *que;* por tanto, es perfectamente intercambiable por la secuencia «por el cual», «por la cual» o sus plurales.
— *Por que:* esta misma grafía resulta de la unión de la preposición *por* y la conjunción *que* cuando es necesario introducir un complemento regido por el

verbo que exige la presencia de dicha preposición.

— *Porqué:* con valor de sustantivo, por lo que admite determinante que le preceda y el uso en plural: porqués.

con qué / conque / con que

— *Con qué:* se usa siempre con valor interrogativo, tanto si aparecen los signos expresos como si se trata de interrogativas indirectas.
— *Conque:* conjunción ilativa usada para expresar consecuencia o para introducir una frase exclamativa que manifiesta sorpresa.
— *Con que:* resulta de la unión de la preposición *con* y el pronombre relativo *que;* por tanto, es perfectamente intercambiable por la secuencia «con el cual», «con la cual» o sus plurales.
— *Con que:* resulta de la unión de la preposición *con* y la conjunción *que* cuando dicha preposición introduce un complemento exigido por el verbo u otro elemento de la oración principal.

sino / si no

— *Sino:* se usa con valor de sustantivo cuando significa 'fatalidad' o 'destino'.
— *Sino:* se usa como conjunción adversativa.
— *Si no:* resulta de la secuencia formada por la conjunción *si* seguida del adverbio de negación *no*.

a dónde / adónde; a donde / adonde

— Para expresar la idea de dirección son igualmente correctas estas cuatro formas y pueden usarse indistintamente tengan o no el antecedente expreso. Solo hay que tener en cuenta dos restricciones: la primera, sugiere que las formas con *a-* no se usan con verbos de estado y sí con los que expresan movimiento[19]; y la segunda, que se utilizan las opciones con tilde *(a dónde* y *adónde)* cuando tienen valor interrogativo.

Actividad 3 (Descargar o imprimir)

1. Complete las siguientes oraciones con *porque, por que, porqué, por qué*:

a) No sé ..... esta palabra lleva acento, ... no entiendo bien los hiatos.
b) Quiero saber qué has hecho y .....
c) ¿..... no he estudiado me vas a castigar? ¡Yo qué sé ..... no he estudiado! Efectivamente, es evidente que no sé la lección ..... no he estudiado.
d) ¿Conocéis el pueblo ..... pasa hoy la vuelta ciclista?

e) No conozco la razón ..... quiso marcharse.
f) Nunca me explicaste el ..... de tus penas ni .....dejaste de venir a casa.
g) No salí anoche con ellos ..... estaba agotada y quería dormir.
h) Va a cambiar el horario ..... se rige el comercio local desde hace años.
i) Parece raro lo que hace, pero tendrá su .....
j) ¿Viniste a vernos ..... te apetecía o por obligación?
k) El profesor optó ..... todos sus alumnos hicieran un trabajo.

2. Elija la opción adecuada: *sino* / *si no*

a) ..... quieres venir al cine, dímelo.
b) Creo que no quiero salir de casa, ... quedarme a ver algo aquí.
c) Lo que decidas, pero ..... quieres venir, avísanos con tiempo porque ..... vamos a comprar la entrada para todos.
d) Vale, vale, iré, porque ..... voy ¡menudo ..... me espera, la verdad!

3. Subraye la opción adecuada entre las propuestas:

a) Por fin ha llovido este otoño (conque / con que / con qué) podemos salir a buscar setas.
b) No entiendo (conque / con que / con qué) intención me preguntas eso.
c) Salió (conque / con que / con qué) no quería hablarnos.
d) Conozco el coche (conque / con que / con qué) quisiste impresionarnos.
e) Pregúntale (conque / con que / con qué) chicos sale.
f) ¿Los chicos (conque / con que / con qué) sale son de confianza?
g) Tendré en cuenta el entusiasmo (conque / con que / con qué) trabajáis.
h) (Conque / con que / con qué) hoy no podrías salir de casa, ¿eh?

4. Complete las siguientes oraciones con *donde, adonde, dónde, adónde*:

a) ¿..... van tus padres y ..... tenéis aparcado el coche?
b) Fuimos ..... nos dijisteis y no había nadie, así que llegamos hasta ..... vive Juan y, la verdad, el barrio ..... reside es una maravilla.

2.2.2.2. Palabras juntas o separadas

A continuación se presenta en una tabla diferentes secuencias que se escriben en una o más palabras con distinto valor.

TABLA 2.3
Secuencias que se escriben en una o más palabras con distinto valor

Palabras que se escriben juntas	Palabras que se escriben separadas
Alrededor (adv. de lugar)	Alrededor de (loc. adv. y preposicional)
Enseguida (adv. modo)	Aparte de (loc. preposicional)
Entorno (sust.)	Así que (loc. explicativa)
Haber (verb.)	A ver (expresión)
Ósea (adj.)	En torno a (loc. preposicional)
Parte (sust.)	Es decir (loc. explicativa)
Sobretodo (sust.)	O sea (loc. conjuntiva)
	Sobre todo

FUENTE: elaboración propia.

2.2.2.3. Palabras homónimas

Las palabras homónimas son aquellas que coinciden en los significantes y difieren en los significados. Este fenómeno lingüístico se produce cuando dos palabras coinciden fonéticamente en su evolución histórica; por eso es un fenómeno diacrónico, que es la diferencia fundamental con la polisemia[20]. Un ejemplo claro de homonimia es la palabra *jabalina,* que puede significar 'modalidad de atletismo' y 'hembra del jabalí'.

Hay que tener en cuenta que la asociación de significantes puede darse en el plano acústico y gráfico, en cuyo caso las palabras son homógrafas, o en el plano acústico únicamente y entonces se dice que las palabras son homófonas.

Teniendo en cuenta esta precisión, proponemos una actividad que permite trabajar un breve listado de palabras homónimas útiles por la frecuencia de uso en español.

Actividad 4 (Descargar o imprimir)

Indique el valor gramatical de cada uno de los usos propuestos en los ejemplos que se añaden a continuación:

Aya (sust.) / haya (sust. / verbo *haber)* / halla (verbo *hallar)*

1. Los niños de ahora no dicen que tienen *aya;* ahora la llaman *cuidadora*.
2. Esta semana su hermano se halla en Italia de viaje de fin de curso, aunque quizá haya vuelto esta mañana.
3. Un bosque de hayas recibe el nombre de hayedo o hayal.

Basta (adj. e interj.) / vasta (adj.)

4. La tela es algo basta y me pica por el cuello.
5. ¡Basta! No quiero seguir discutiendo sobre este asunto.
6. Siempre fue propiedad de la familia esa vasta extensión de terreno que no alcanzas a ver desde aquí.

Basto (adj.) / vasto (adj.)

7. No sé por qué has de ser tan basto y tan ordinario.
8. Del vasto imperio de Felipe II se dice que, precisamente por su extensión, nunca se ponía el sol.

Cabo (sust.) / cavo (verbo *cavar)*

9. Veraneo cerca del cabo de Finisterre.
10. Acaba de ser nombrado cabo del ejército.
11. Ata este cabo a ese extremo para tensar la cuerda.
12. De acuerdo, cavo en el huerto como me habéis dicho para preparar el terreno.

Cayado (sust.) / callado (adj. y participio del vbo. *callar)*

13. Su abuelo, siempre con su *cayado,* permanecía largas horas *callado* y pensativo.

Espía (sust. y verbo *espiar:* 'vigilar') / expía (verb. *expiar:* 'pagar las culpas')

14. Trabajó durante aquellos años como espía internacional.
15. Todos los días espía sus movimientos porque teme que esté tramando algo.
16. Desde aquella sentencia expía sus culpas encerrado entre rejas.

Hala (interj.) / ala (sust.)

17. ¡Hala! ¡Qué bruto!
18. ¿El veterinario le ha visto el ala rota?

Hay (verbo *haber)* / ahí (adv.) / ay (interj.)

19. ¡Hay que ver qué cara tiene! ¡Es un aprovechado!
20. Desde ahí se puede ver el horizonte.
21. ¡Ay, qué dolor de muelas tengo hoy!

Hecho (verbo *hacer)* / echo (verbo *echar)*

22. He hecho todo cuanto me han dicho.
23. ¡Echo tanto de menos aquellos veranos de la infancia!

Honda (adj. y sust.) / onda (sust.)

24. Le surcaban la cara hondas arrugas.
25. Es de todos sabido que David utilizó una honda para vencer a Goliat.
26. Cantaba sus penas a las ondas del mar.
27. La onda expansiva causó enormes estragos entre los que se hallaban en la plaza.

Hoy (adv.) / oí (verbo *oír)*
28. No te oí llegar. No sabía que venías hoy.

Maya (sust.) / malla (sust.)

29. En Guatemala floreció la civilización maya.
30. Las patatas están en un envase de malla.

Pollo (sust.) / poyo (sust.)

31. Los domingos guisaban un pollo con arroz para toda la familia.
32. Me montó un pollo de padre y muy señor mío.
33. Se sentaba en el poyo de la puerta de su casa para admirar la puesta de sol.

Pulla (sust.) / puya (sust.)

34. En aquellas reuniones las pullas más irónicas estaban dedicadas al Gobierno.
35. El picador subió al caballo y empuñó la puya que le tendieron.

Raya (sust.) / ralla (verbo *rallar:* 'desmenuzar') / rayar (verb. *rayar:* 'hacer rayas'; y también 'comenzar a aparecer la luz del día')

36. Te has pasado de la raya.
37. La raya es un pez muy abundante en los mares españoles.
38. Raya esta hoja para no torcerte al escribir.
39. Ralla ese queso, por favor.

Rayo (sust.) / rallo (verbo *rallar:* 'desmenuzar') / rayo (verbo *rayar:* 'hacer rayas')

40. ¿Anoche cayó un rayo cerca de la torreta? ¡Qué horror!
41. En casa soy yo el que rallo el pan duro para empanar los filetes.
42. No puedo hacerlo: si rayo la pintura, se darán cuenta enseguida.

Tubo (sust.) / tuvo (verbo *tener)*

43. El fontanero utilizó un tubo de plástico.
44. No tuvo importancia.

Valido (sust.) / balido (sust.) /Además: válido (adj.) y las formas del verbo *validar*

45. Fue valido de Felipe IV en pleno siglo XVII.
46. ¿Oyes el balido de un cordero? ¿Se habrá perdido?
47. Considero que tu hermano es un trabajador muy válido.
48. El árbitro validó el único gol del encuentro en claro fuera de juego.

Valla (sust. y formas verbales de *vallar*) / vaya (interj. y verbo *ir)*

49. No saltes la valla.
50. Valla el campo con una alambrada si no quieres que se escape el ganado.
51. ¡Vaya fastidio! Me han dicho que hoy no vaya al cine.

2.3. PUNTUACIÓN

Los signos de puntuación son mecanismos eficaces para jerarquizar la información del discurso escrito. Es cierto que cuando se nos enseña a leer se insiste enormemente en las pausas de mayor o menor duración que debemos hacer al hilo de los puntos o comas del texto, pero esto no quiere decir que sea algo diseñado para que el lector encuentre pausas en las que respirar, ni se trata de un sistema que represente fielmente las modulaciones de la lengua hablada. La puntuación pertenece más a la escritura que a la lengua oral.

Cassany (1995, pp. 175-176) se refiere a ella como un «termómetro de la escritura» que permite distinguir la calidad de la prosa de un autor, porque «estructura el texto, delimita la frase, marca los giros sintácticos de la prosa, pone de relieve ideas y elimina ambigüedades, modula la respiración de la lectura en voz alta, etc.». Por tanto, si los signos de puntuación como sistema exclusivo de la escritura están al servicio de la estructura del texto, serán los responsables de delimitar los siguientes elementos:

— *Texto:* empieza por mayúscula y termina en punto final.
— *Párrafo:* empieza por mayúscula y termina con cada punto y aparte.
— *Enunciado:* queda enmarcado entre una mayúscula de inicio y el siguiente punto y seguido. Dentro del enunciado operan signos como el punto y coma, los dos puntos o las comas.

En este capítulo se siguen las normas de la RAE; no obstante, es frecuente que las comunidades discursivas académicas cuenten con sus propias normas de presentación de

textos, como los de la APA *(American Phychological Association)*.

2.3.1. El punto

Existen tres tipos de punto que encierran las diferentes partes que componen los textos. Así, habrá que tener en cuenta las utilidades de los siguientes tipos de puntos:

— *Punto final:* delimita el texto, que se considera la unidad comunicativa básica. Se entiende que a lo largo de él, se desarrolla un tema global.
— *Punto y aparte:* delimita el párrafo. Los párrafos son las unidades temáticas en las que se divide el tema general del que trata el texto.
— P*unto y seguido:* delimita los diferentes enunciados que forman cada párrafo, o sea, debe señalarse con punto y seguido cada uno de los aspectos que componen cada bloque temático correspondiente a un párrafo.

El resto de los signos de puntuación operan en el interior de un enunciado.

2.3.1.1. Cuestiones generales sobre el punto

El punto se coloca detrás del cierre de comillas: «Vos seguíais desmayada; / yo estaba casi ahogada. / Dijo, pues: "Hasta la aurora / en mi casa las tendré". / Y hemos, doña Inés aquí» (Zorrilla).

Asimismo, cuando un enunciado se cierra con exclamación, interrogación, con puntos suspensivos o con un punto correspondiente a una abreviatura, no es necesario añadir un punto más antes de la mayúscula de inicio del siguiente enunciado.

2.3.1.2. Usos no lingüísticos

a) Se utiliza también en las indicaciones horarias para separar las horas de los minutos: *8.30 h; 12.00 h.*
b) Separa día, mes y año en las fechas: *13.6.2015 (13-6-2015; 13/6/2015).*
c) Indica signo de multiplicar: *4 · 5 = 20.*
d) Señala los decimales en las frecuencias de radio: *Radio Intercontinental 104.9.*

2.3.1.3. Usos incorrectos

a) No se utiliza el punto para separar las unidades de millar en los años: *año 1987*[21].
b) Tampoco se utiliza en las páginas: *página 1150.*
c) Ni en los números de calle: *C/ Bélgica, 1210.*
d) Ni en los códigos postales: *28003 Madrid.*

e) Ni en las numeraciones de leyes: *Real Decreto 1009/1986.*

Cabe tener en cuenta las siguientes aclaraciones:

— Mientras que las abreviaturas deben escribirse con punto, los símbolos nunca los llevan.
— Tampoco se escribe punto tras los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, etc., cuando aparecen aislados y son el único texto del renglón.

2.3.2. La coma

Se utiliza con las siguientes finalidades:

1. Para separar elementos equivalentes dentro de una misma serie: sustantivos, adjetivos, grupos nominales, oraciones, etc. Ejemplo: *Llegué, vi, vencí*.
2. Para sustituir un verbo omitido por haber sido mencionado antes en el contexto o por sobreentenderse en la situación. Ejemplo: *Mi padre es bombero; el tuyo, médico*.
3. Para rodear incisos como los siguientes:

   a) Aposición explicativa: *Juan, el mayor, llegó enseguida*.
   b) Complementos adjetivos u oraciones adjetivas explicativas: *Los alumnos, que eligen la asignatura de Redacción, mejoran considerablemente su rendimiento académico*; *El profesor, que me aprecia mucho, se despidió de mí*.

4. Para indicar vocativos: *Tú, no hables tan alto*; *Sí, señor*; *Las cosas, amigo mío, no funcionan así.*
5. Para delimitar los elementos antepuestos al verbo: *Si vienes a Madrid, lo pasarás bien; Aunque me mate a estudiar, creo que no voy a aprobar; A quien madruga, Dios le ayuda; A buen entendedor, pocas palabras bastan; Por un amigo, se hace esto y mucho más.*
6. Para separar los elementos que funcionan como enlaces oracionales: *En cuanto a lo de antes, nada tengo que añadir; En ese caso, me quedaré en España.* O como atributos oracionales: *Efectivamente, tienes razón; Estas dos palabras son sinónimas, es decir, significan lo mismo.*
7. Se suele poner coma delante de las oraciones coordinadas adversativas introducidas por *pero, mas, aunque* y delante de las consecutivas introducidas por *conque, así que, de manera que: Puedes llevarte mi coche, pero no lo dejes sin gasolina.*

2.3.2.1. Usos incorrectos

Es incorrecto escribir coma entre el sujeto y el verbo de una oración, incluso cuando el sujeto está compuesto de varios elementos separados por comas: **Mis padres, mis tíos, mis abuelos, me felicitaron ayer*. Cuando el sujeto es largo, suele hacerse oralmente una pausa antes del comienzo del predicado, pero esta pausa no debe marcarse gráficamente mediante coma: *Los alumnos que no hayan entregado el trabajo antes de la fecha fijada por el profesor // suspenderán la asignatura*. Solo es posible una coma delante del verbo si viene motivada por alguno de los usos recomendados de la coma: *Mi hermano, como tú sabes, es un magnífico deportista*.

No se escribe coma detrás de *pero* cuando precede a una oración interrogativa o exclamativa: *Pero ¿dónde vas a estas horas?; Pero ¡qué bonito!*

El uso de la coma tras las fórmulas de saludo en cartas y documentos es un anglicismo ortográfico que debe evitarse; en español se emplean los dos puntos[22]: **Estimado profesor, / Escribo esta carta para comunicar...* Debe ser: *Estimado profesor: / Escribo esta carta para comunicar...*

2.3.2.2. Usos no lingüísticos

En las expresiones numéricas escritas con cifras, la normativa internacional establece el uso de la coma para separar la parte entera de la parte decimal. La coma debe escribirse en la parte inferior del renglón, nunca en la parte superior: $\pi = 3{,}1416$. Pero también se acepta el uso anglosajón del punto, normal en algunos países hispanoamericanos: $\pi = 3.1416$.

2.3.3. El punto y coma

Se suele decir que el punto y coma representa una pausa intermedia entre la de la coma y la del punto y seguido. Sin embargo, en muchos casos, la pausa del punto y coma es prácticamente igual a la de este último. Es frecuente utilizarlo para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas: *A mi hermano le encantan los regalices; a mi madre, los chicles; a ti, las nubes; y a mí, las gominolas.*

2.3.4. Los dos puntos

Lo que sigue a los dos puntos está estrechamente relacionado no solo semánticamente, sino, sobre todo, sintácticamente, por lo que indica estilo directo, relación causal, desarrollo de un elemento previamente anunciado, aposiciones, etc.

2.3.4.1. Usos lingüísticos

a) Cuando se anuncia o cierra una serie, los dos puntos se incluyen después de la palabra que hace referencia a dicha enumeración. Ejemplo: *Que no se te olvide lo siguiente: fruta, tomate, lechuga y embutido*. En este sentido, hay que tener en cuenta que es incorrecto usar los dos puntos entre una preposición y el sustantivo o sustantivos que esta introduce: **En la reunión había representantes de: alumnos, profesores y bedeles*. No hace falta, en estos casos, incluir los dos puntos.
b) Para expresar relaciones de causa y efecto entre dos oraciones: *Se ha quedado sin trabajo: no podrá ir de vacaciones este verano.*
c) Para expresar consecuencia o resumen de la oración anterior: *El arbitraje fue injusto y se cometieron demasiados errores: al final se perdió el partido.*
d) Introducen los casos de estilo directo: *El profesor me dijo: Así no llegarás a ninguna parte*.
e) Se usan detrás de las fórmulas con que se empieza una carta; lo que sigue a continuación se escribe en mayúscula y en renglón aparte: *Muy Sr. Mío: / Ilmo. Sr.: / Querido amigo:*
f) Se incluyen en los textos jurídicos y administrativos después de verbos como *certifica, expone, dice, suplica*.

2.3.4.2. Usos no lingüísticos

a) Se utilizan también en las indicaciones horarias para separar las horas de los minutos: *8:30 h; 12:00 h.*
b) Indican signo de división: *20 : 5 = 4.*

2.3.5. Los puntos suspensivos

a) Expresan estados de suspensión de ánimo, duda, temor, etc. Ejemplo: *Escucha: te han puesto un... sobresaliente*.
b) Sirven también para que el escritor deje una frase sin terminar porque le interese que el sentido de la misma quede suspenso o porque este ya es conocido por el lector. Ejemplo: *Ya sabes que a buen entendedor...*
c) También se usan para expresar vacilación en el discurso. Ejemplo: *Entonces..., bueno... me acerqué y... la verdad es que no sé cómo decírtelo...*
d) Es frecuente encontrarlos con el valor de etcétera en las enumeraciones. Ejemplo: *Su casa es como un viejo cajón, donde puedes encontrarte de todo: comida, cachivaches, ropa, juguetes...*
e) Entre corchetes o paréntesis indican supresión en un texto, como se aprecia en

muchas citas a lo largo de este libro.

f) Para insinuar una palabra malsonante. Ejemplo: *Al salir, solamente algunos exaltados gritaban hijos de p...*

En cuanto a la combinación de los puntos suspensivos con otros signos, hay que tener en cuenta que tras los puntos suspensivos no se escribe nunca punto. Sin embargo, sí pueden colocarse otros signos de puntuación, como la coma, el punto y coma y los dos puntos inmediatamente después de los puntos suspensivos, sin dejar espacio entre ambos signos de puntuación. Ejemplo: *Pensándolo bien...: mejor que no se presente.*

2.3.6. Los signos de interrogación y exclamación

Los primeros se utilizan para delimitar enunciados interrogativos directos; los segundos demarcan enunciados exclamativos, también en estilo directo, e interjecciones. Ejemplos: *¿Comisteis ayer en casa? ¡Qué suerte!; ¡Eso se debe a una tremenda manipulación!; ¡Ay! ¡Eh! ¡Oh!* En la utilización de tales signos conviene tener en cuenta una serie de consideraciones:

a) En nuestra lengua es obligatorio poner siempre el signo de apertura y el de cierre. El primero no podrá ser suprimido a imitación de lo que ocurre en otras lenguas.

b) Después de ellos no se escribe nunca punto.

c) El signo de apertura se ha de de colocar donde empieza la pregunta o la exclamación, aunque no comience con él el enunciado. Ejemplo: *Si no responde, ¿qué le vamos a hacer?;* aunque es igual de correcto el siguiente uso: *¿Qué le vamos a hacer, si no responde?*

d) Cuando se escriben varias preguntas o exclamaciones se puede optar por considerarlas como oraciones independientes con su mayúscula inicial o como un enunciado único, por lo que deben utilizar las comas o los punto y coma que se consideren necesarios. Ejemplos: *¡Quedan cinco minutos! ¡Llegamos tarde! ¡Date prisa!*

e) En ocasiones, se utilizan los signos de final de interrogación (?) o de exclamación (!) entre paréntesis. El primero, para expresar duda o ironía y el segundo, para la sorpresa o la ironía también. Ejemplo: *Tardó en llegar a su tierra veinte años (?).*

2.3.7. El paréntesis

Son signos que encierran elementos incidentales o aclaratorios intercalados en un enunciado. Se utilizan en los siguientes casos:

a) Cuando se interrumpe el sentido del discurso con un inciso aclaratorio o incidental, sobre todo si este es largo o de escasa relación con lo anterior o con lo posterior.

Ejemplo: *Las asambleas (de tres horas de duración) se celebran en este salón*.

b) Para intercalar algún dato o precisión: fechas, lugares, significado de siglas, el autor u obra citados... Ejemplo: *El mismo agosto en el que Colón navegaba a las costas americanas (1492), Nebrija publicaba su* Gramática de la lengua castellana; *La nueva edición del* DRAE (Diccionario de la lengua española) *se ha publicado en 2014;* «Libertad no conozco otro nombre que el de estar preso en alguien» (Cernuda).

c) A veces se utilizan para evitar introducir una opción en el texto. En estos casos se puede encerrar dentro del paréntesis la palabra completa o solo uno de sus segmentos. Ejemplo: *En la receta se señala el(los) día(s) en que haya que tomar el medicamento*. Fuera de anuncios, circulares o algunos textos técnicos, se recomienda evitar este uso, especialmente en documentos personalizados (RAE, 2010a).

d) Las letras o números que encabezan clasificaciones, enumeraciones, etc.

Estos son los pasos para hacerte socio de nuestro club:

a) *Rellenar la solicitud de nuestra página web.*
b) *Pagar la cuota inicial en el número de cuenta indicado.*

En cuanto a la combinación de los paréntesis con otros signos, los signos de puntuación se colocan siempre detrás de los paréntesis de cierre. Ejemplo: *¿Cuántos países tiene la UE (Unión Europea)?*

2.3.8. Los corchetes

Se utilizan por regla general de forma parecida a los paréntesis que incorporan información complementaria o aclaratoria. En la *Ortografía* (RAE, 2010, § 3.4.6.1.) se propone el ejemplo siguiente: *«Una de las últimas novelas que publicó Benito Pérez Galdós (algunos estudiosos consideran su obra* Fortunata y Jacinta *[1886-87] como la mejor novela del siglo xix) fue* El caballero encantado *(1909)».*

En poesía se coloca un único corchete de apertura delante de las últimas palabras de un verso para indicar que no caben en la línea anterior.

Perdóname por ir así buscándote
Tan torpemente,
[dentro
De ti.
Perdóname el dolor,
[alguna vez.

La voz a ti debida, SALINAS

2.3.9. La raya

La raya o guion largo se puede usar aisladamente, o bien, como en el caso de otros signos de puntuación, para servir de signo de apertura y cierre que aísle un elemento o enunciado. Se utiliza con los siguientes fines:

a) Para encerrar aclaraciones o incisos que interrumpen el discurso. Ejemplo: *Los distintos elementos del Centro —dirección, profesorado, alumnado— deberán estar siempre en contacto*. En estos casos las rayas pueden ser sustituidas por los paréntesis e incluso por comas. La diferencia entre una u otra opción depende de cómo perciba quien escribe el grado de conexión que el inciso mantiene con el resto del enunciado.

b) Para señalar las intervenciones de un diálogo sin mencionar el nombre de la persona o personaje al que corresponde.

— *¿Qué has hecho hoy?*

— *Nada en especial. He estado leyendo un rato.*

c) Para introducir o encerrar los comentarios del narrador.

«— Es para Santiago Nasar —le dijo mi madre—. Me dijeron que lo habías invitado a desayunar» (García Márquez).

2.3.10. El guion

Es un trazo horizontal de menor longitud que la raya. Se utiliza fundamentalmente cuando es necesario hacer divisiones dentro de una palabra y no se escribe entre espacios en blanco. Entre sus usos destacamos los cuatro siguientes:

a) Separar los elementos de una palabra compuesta en los siguientes casos:

— Los compuestos de nueva creación formados por dos adjetivos, el primero de los cuales conserva invariable la terminación masculina singular, mientras el segundo concuerda en género y número con el nombre al que se refiere. Ejemplos: *lección teórico-práctica.*

— Cuando dos gentilicios forman una palabra compuesta, esta se puede escribir separando o no ambos elementos. Si el compuesto resultante se siente como consolidado, se escribe sin guion. Ejemplos: *hispanoárabe, francocanadiense*. Si este no es sentido como unidad, puede escribirse con guion. Ejemplos: *luso-japonés, hispano-ruso.*

b) Sirve para dividir una palabra al final de renglón cuando no cabe en él completa. Ejemplos:

— Casos con *h*: *des-hidratar.*
— Casos de dígrafos: *ca-llar.*
— Casos de dos consonantes: *es-pal-da; suc-ción; ha-blar; de-trás.*
— Casos de tres consonantes: *ham-bre; in-fla-mar; Sols-ti-cio; abs-te-ner-se.*
— Casos de cuatro consonantes: *abs-trac-to; ads-crip-ción.*

Es preferible no segmentar palabras de otras lenguas al final de renglón, a no ser que se conozcan las reglas vigentes en los idiomas respectivos. Las siglas y acrónimos, así como las abreviaturas, no pueden dividirse al final de renglón. Es lo que sucede, por ejemplo, con UNESCO. Se admite la división en los acrónimos que han pasado a incorporarse al léxico general, escritos, en consecuencia con minúscula. Ejemplos: *lá-ser; rá-dar.*

c) Para indicar que la sílaba inicia palabra, termina o va en el interior: *-ción; post-; -men-.*

d) También se emplea para unir palabras con un valor de enlace similar al de una preposición o una conjunción. Ejemplo: *La línea de metro Ventas-Cuatro Caminos es la número dos.*

2.3.11. Las comillas

Hay diferentes tipos de comillas: las comillas angulares, también llamadas latinas o españolas (« »), las inglesas (“ ”) y las simples (‘ ’). Por lo general, es indistinto el uso de uno u otro tipo de comillas dobles, pero suelen alternarse cuando hay que utilizar comillas dentro de un texto ya entrecomillado. Por ejemplo*: Al ver la ficha, su maestra le dijo: «Menuda “obra de arte” que nos traes hoy».* Se utilizan para lo siguiente:

a) Para reproducir citas textuales de cualquier extensión.
b) Para citar títulos de artículos dentro de una publicación, poemas, cuadros.
c) Para resaltar una palabra por ironía, doble sentido o utilización de ella para comentar algo.
d) Las comillas simples se usan para indicar el significado o el sentido de una palabra.

Actividad 5 (Descargar o imprimir)

Añada los signos de puntuación que considere necesarios. Puede suprimir aquellos conectores que resulten sobrantes una vez incorporada la puntuación al texto.

> En un reino encantado donde los hombres nunca pueden llegar o quizás donde transitan eternamente sin darse cuenta en ese reino mágico donde las cosas no tangibles se vuelven concretas había un estanque maravilloso que era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente y era un agua tan limpia que hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse haciéndose mutua compañía la tristeza y la ira quienes se quitaron sus vestimentas y desnudas las dos entraron al estanque aunque la ira nerviosa como siempre está urgida sin saber por qué se bañó rápidamente y más apresurada aún salió del agua pero como la ira es ciega o por lo menos no distingue claramente la realidad de lo que ella se piensa desnuda y apurada se puso al salir la primera ropa que encontró y sucedió que esa ropa no era la suya sino

la de la tristeza por lo que así vestida de tristeza la ira se marchó corriendo sin saber que mucho tiempo después muy calmada y muy serena dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está la tristeza terminó su baño y sin ningún apuro o mejor dicho sin consciencia del paso del tiempo con pereza y lentamente salió del estanque y en la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba y puesto que como todos sabemos a la tristeza no le gusta quedar al desnudo se puso la única ropa que había junto al estanque la ropa de la ira de tal modo que cuentan que desde entonces si alguien se encuentra con una ira ciega terrible y cruel y piensa que está ante un gran enfado debe concederse el tiempo necesario para observar que lo que ve es solo un disfraz porque detrás de la ira en realidad siempre está escondida la tristeza.

Adaptado de *Cuentos para pensar*, BUCAY

2.4. ERRORES GRAMATICALES FRECUENTES

Graciela Reyes (1998) distingue entre las gramáticas descriptivas y las prescriptivas o normativas. Verdaderamente, no se puede —o no tiene sentido— hacer la segunda sin tener en cuenta la primera, pues lo más eficaz para promover los usos correctos del lenguaje es precisamente hacer conscientes a sus usuarios de los modos de funcionar de su propia lengua. Así, si se explica cómo forma una lengua sus terminaciones en plural, si se describe cómo lo hace, resulta mucho más sencillo evitar errores; mucho más, desde luego, que si solo se enseña, por ejemplo, que la forma correcta es *másteres* y que es equivocado utilizar *los máster* como si fuera invariable en cuanto al número.

Algo de esto es lo que pretendemos someramente en este último apartado: reunir apenas quince tipos de errores de entre los frecuentes que se pueden encontrar en los textos académicos —habiendo revisado sobre todo exámenes y trabajos de fin de grado —, para exponer brevemente el motivo del error y sugerir un modo de detectarlo y de corregirlo.

Para ello, comenzamos por las cuestiones de género y número, que están en el origen de muchas dudas que suelen resolverse en errores en cuanto a la concordancia con los determinantes y adjetivos que acompañan a los sustantivos o con las formas verbales con las que construyen oraciones.

2.4.1. ¿Víctor o Victoria?: cuestiones de género gramatical

Para formar el femenino en español se distingue entre los sustantivos que designan seres animados o no, porque siguen procedimientos diferentes, como se muestra a continuación (RAE, 2009, 2010b):

a) Si se refieren a seres sexuados, la tendencia de la lengua es reflejar la realidad biológica en lo gramatical mediante los siguientes procedimientos:

— Alternancia genérica o desdoblamiento vocálico: es el modo de indicar el cambio de género gramatical mediante morfemas que designan el sexo del referente, manteniendo la misma raíz del sustantivo para ambas formas *(niño /*

niña; también, *profesor / profesora; actor / actriz; nene / nena; alcalde / alcaldesa; zar / zarina)*.

— Heteronimia: es el procedimiento que indica el masculino y el femenino con palabras de distinta raíz *(padre / madre; caballo / yegua; tritón / sirena; yerno / nuera)*.

— Comunes en cuanto al género: así se denomina a los sustantivos que sin cambiar de forma en femenino y masculino, sí se usan en ambos géneros gramaticales. Por eso, para informar sobre el sexo del referente se utilizan los determinantes y los adjetivos que los acompañan *(el estudiante / la estudiante*; *un taxista / una taxista; el profesional / la profesional)*.

— Además existe un grupo minoritario de sustantivos que se denominan epicenos porque poseen un género gramatical con independencia del sexo del referente que debe ser aclarado por el contexto. Así, un epiceno femenino es *víctima*, que se comporta del siguiente modo en una oración: *La víctima, un varón de 34 años, ha sido trasladada*[23] *al hospital.* Otros sustantivos epicenos de persona son los siguientes: *persona, criatura* o *emisor*.

b) Sustantivos que designan seres inanimados. Pueden ser:

— Masculinos, como *bolígrafo* o *coche*.

— Femeninos, como *mesa* o *ventana*.

— Ambiguos en cuanto al género, que son aquellos que se utilizan tanto en masculino como en femenino y se refieren a cosas *(el mar / la mar; el azúcar / la azúcar; el margen / la margen)*.

No se pueden confundir con los sustantivos en los que el cambio de género gramatical sí supone un cambio de significado como *el pendiente / la pendiente*. Además, hay unas ciertas reglas que pueden ayudarnos a acertar en el género gramatical de una determinada palabra, que son las siguientes:

a) Para designar el femenino de sustantivos que designan profesiones, cargos o actividades humanas, hay que tener en cuenta que todos los que terminan en *-o* hacen el femenino en *-a,* excepto *testigo, modelo* y *piloto*[24].

b) Para designar el rango de la escala militar, es más frecuente tratarlos como comunes; así se dirá *la cabo primera* y *el cabo primero; el teniente coronel* y *la teniente coronel*.

c) Para nombrar a los músicos, también es más frecuente que se usen como comunes del modo siguiente: *el pianista* y *la pianista*; *el batería del grupo* y *la batería*[25] *del grupo*.

d) Sustantivos compuestos que designan persona: también suelen ser comunes *(un cabeza rapada; una relaciones públicas)*.

e) Los sustantivos que designan cargos políticos suelen utilizar el desdoblamiento genérico. Así, se dirá *el concejal y la concejala; el diputado* y *la diputada; alcalde* y *alcaldesa.*

f) Cuando el nombre o cargo está compuesto por un sustantivo más un adjetivo, se pretenderá reflejar en ellos el sexo del referente. Por ejemplo: *Mi hermana llegó a ser primera ministra.*

Actividad 6 (Descargar o imprimir)

Escriba el masculino o el femenino de los siguientes sustantivos: *arquitecto, asistente, atleta, bedel, buey, dama, macho, matrona, médico, modisto, piloto, vampiro, varón*.

2.4.2. «Una o ninguna»: formación del plural

Era la respuesta final de un conocido chiste sobre las veces en las que uno había viajado a un lugar fuera de España, dentro de una secuencia en la que se hacía alarde de las variadas ocasiones en las que los otros contertulios sí habían viajado. Y es que en español son también muchos los modos de expresar pluralidad[26].

De hecho, si solo nos ceñimos a los morfemas de número, aparecen tres posibilidades en la lengua que consisten en añadir a la forma del singular una *-s*, la terminación *-es* o mantener el sustantivo invariable en cuanto al número[27]. Así, según sea la terminación del sustantivo en singular, forma el plural de un modo u otro. Proponemos el siguiente esquema para aplicar en todas las palabras que provoquen dudas, incluidos aquellos extranjerismos de incorporación reciente al español.

TABLA 2.4
Formación del plural en español

Si termina en vocal	Vocal átona	i, u + s *(yanquis, tribus)*
		a, e, o + s[28] *(casas, clases, lazos)*
	Vocal tónica	i, u + s/ + es[29] *(pirulíes/pirulís; gurúes/gurús)*
		a, e, o + s *(sofás, cafés, pies, dominós[30])*
Si termina en *y*	vocal + y = es (*rey-reyes*)	
	consonante + y = (y < i) + s = *(panty<panti-pantis)*	
Si termina en consonante	s/x	agudos= + es[31] *(autobuses, faxes)*
		no agudos = invariable = *(los lunes, las crisis)*

l, r, n, d, z, j = + es[32] *(tropeles, másteres, bailarines, céspedes, interface*

ch= invariable/+es *(los crómlech, sándwiches)*

otras consonantes= + s[33] *(mamuts, webs, tictacs)*

grupos consonánticos= + s[34] *(icebergs, records)*

FUENTE: elaboración propia. [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34]

Actividad 7 (Descargar o imprimir)

Añada el plural de los siguientes extranjerismos adaptados al español: *airbag, bufé, ceutí, cruasán, eslogan, hámster, láser, póster, récord, tique, vudú, web*.

2.4.3. No digas nunca «de este agua no beberé»

Efectivamente, porque si alguien lo dice, estará cometiendo una incorrección lingüística que consiste en cambiar de género gramatical un sustantivo femenino como es *agua*. Algunos preguntarán entonces: «¿por qué se dice *el agua, el águila, el hambre* o *un hada* cuando sus plurales son femeninos tan evidentes como *las aguas, las águilas, las hambres* o *las hadas*? Luego, si se trata de sustantivos femeninos y los determinantes en español concuerdan en género y número con los sustantivos a los que se refieren, ¿qué pasa para que se use la forma del artículo *el* y *un* en lugar de *la* y *una*?».

La explicación hunde sus raíces en el español medieval, en el que había dos formas femeninas del artículo: *la* y *el;* esta última, que coincidía con la forma masculina, dejó luego de utilizarse. Pero durante mucho tiempo, en la lengua antigua, se usaba frecuentemente la forma femenina *el* [35] delante de muchos sustantivos que comenzaban por vocal. A partir del siglo XVIII, el artículo femenino *el* pasó a combinarse solo con sustantivos femeninos que comienzan por /a/ tónica[36] y este es el uso que pervive hoy únicamente en estos casos.

Téngase en cuenta también que esto solo ocurre con las formas del artículo *(el* y *un)* y con los compuestos de *un (algún y ningún)* y no con el resto de los determinantes, por lo que se dirá *esta agua, mucha agua* o *toda el agua*. Además solo se aplica en el caso de que el determinante preceda inmediatamente al sustantivo femenino que comienza por /a/ tónica; si no, recupera su forma femenina normal, o sea, se dirá *el agua fresca*, pero *la fresca agua de esta fuente;* y también *el águila real* junto con *la pequeña águila herida,* porque entre el determinante y el sustantivo se ha interpuesto algún otro elemento.

En este sentido, hay que tener en cuenta que el determinante artículo también

recupera su forma femenina normal si se desplaza la sílaba tónica como en el caso de los diminutivos *(Tómate la agüita)* o de los compuestos *(La aguanieve caída en la sierra dificulta la circulación)*. Por tanto, esta forma femenina antigua *(el)* solo se utiliza si se cumplen las tres condiciones señaladas[37]; si no, se recupera la forma femenina normal. Teniendo en cuenta todos estos datos, si se quiere usar con propiedad la expresión introductoria, deberá decirse «nunca digas de esta agua no beberé»[38].

2.4.4. ¿Artículos delante de nombres propios? Sí o no y cómo

En español, el uso del artículo delante de los antropónimos no se considera elegante: **la Felisa*. Del mismo modo, los topónimos, por regla general, no llevan determinante delante, aunque en algunos casos el determinante forma parte de la base léxica y por tanto, deberá aparecer escrito con mayúscula como en *La Habana, El Salvador, La Haya, La Paz*[39].

Ahora bien, en los casos de topónimos en los que la presencia del determinante es optativa, se recomienda su escritura en minúscula. Tal es el caso de *Estados Unidos* y *los Estados Unidos* o *China* y *la China*[40]. Esto ocurre también con los nombres geográficos o de lugar esté o no presente el sustantivo genérico correspondiente: *el museo del Prado* o *el parque del Retiro*.

2.4.5. Artículos imprescindibles

En las construcciones partitivas como «la mayoría de», «el resto de», «la mitad de», «el tanto por ciento de», «una parte de», el sustantivo debe ir precedido necesariamente del artículo[41]. Son incorrectos, por tanto, los siguientes casos: **ha protestado la mayoría de alumnos*; **el resto de personas se niegan a pagar*; **más de la mitad de familias está en contra de dicha ley*. Es adecuado, por tanto, añadir el artículo a estas construcciones: *la mayoría de los alumnos; el resto de las personas; más de la mitad de las familias*.

Tampoco es correcto, aunque sí frecuente, omitir el artículo cuando forma parte de un nombre propio o de una expresión denominativa como se muestra en el ejemplo: **Fuentes de Moncloa han confirmado su próxima visita a España*. Lo correcto es *Fuentes de la Moncloa*.

2.4.6. Ni «delante tuyo» ni «detrás mío»

Efectivamente: los posesivos no pueden funcionar como adyacentes o determinantes de los adverbios porque pierden su carácter posesivo. Son incorrectas, por tanto, expresiones como *delante mía* o *encima nuestro*. Lo correcto es utilizar una preposición más un pronombre personal. Lo correcto, por tanto, en las expresiones del epígrafe es

«delante de ti» y «detrás de mí».

2.4.7. «Tener cada uno lo suyo»: otros errores en cuanto al uso de los posesivos

Eso es lo que debe ocurrir con los posesivos, puesto que cada uno de ellos debe concordar con su referente en número y persona, de tal modo que lo correcto es *Pedro se salió con la suya y yo con la mía*; *Juan, a su vez, respondió con una negativa mientras que yo, a mi vez, asentí al respecto*; *iba cada uno a lo suyo y yo a lo mío*; *hizo de las suyas después de que yo hiciera de las mías*.

Lo mismo ocurre con los pronombres personales en casos como los siguientes: *Vas a dar de sí las mangas; Yo no doy más de mí, pero tú sí das más de ti aún*. Y también en estos otros: *Ante la noticia, yo no cabía en mí de gozo, pero tú tampoco en ti*. O *ella volvió en sí pronto, pero tú tardaste mucho más en volver en ti y estuvimos muy asustados*.

2.4.8. «De ciento en viento»: los cuantificadores numerales

Muy frecuentemente se incurre en el error de utilizar un partitivo con valor de un ordinal. Así se dice **Voy por el doceavo capítulo* cuando lo correcto es *Voy por el duodécimo capítulo*, puesto que lo que se expresa ahí es orden y no alguna fracción. También conviene recordar que las formas de los numerales terminadas en *-un* se apocopan solo delante de sustantivos masculinos *(veintiún países)*. Pero si utilizamos un sustantivo femenino, debemos usar la forma femenina correspondiente; por tanto, frente a **veintiún nación*, lo correcto sería *veintiuna naciones*.

Por último, cuando el ordinal no se escribe totalmente integrado, los dos términos deben concordar con el sustantivo al que acompañan, tal y como anotamos en el ejemplo siguiente: *Esta es la vigésima tercera edición del* DRAE.

2.4.9. ¿«Le precede la fama a estos chicos» o «Les precede la fama a estos chicos»?

En este apartado pretendemos hacer conscientes a los lectores de otra regla también relacionada con la concordancia, aunque esta vez nos referimos a la que debe existir entre los pronombres clíticos[42] y la realidad a la que se refieren. Dicha regla de concordancia se podría formular del siguiente modo: los clíticos han de concordar siempre con su referente en número y persona.

A Juan le asustan los perros. // A ellos les asustan los perros.
A María le gusta bailar. // A ellos les gusta bailar.

Si pudiéramos preguntar al lector sobre la supuesta corrección de las oraciones que

preceden, probablemente todos estarían de acuerdo en que no hay incorrección en ellas... y así es en efecto. Pero entonces, ¿por qué aparecen con tanta frecuencia errores como **Dile a tus padres que vengan* o **Le das el aviso tú a los alumnos,* cuando lo correcto es *Diles a tus padres* o *Les das el aviso tú?*

Desde aquí no podemos más que recomendar la conveniencia de cuidar la concordancia de los clíticos, de tal forma que si nos referimos a un plural, deberemos utilizar *Les precede la fama* y no la forma en singular.

2.4.10. Leísmos, laísmos, loísmos

En el ámbito de la cultura, se conoce como los *ismos* a varios movimientos de las vanguardias de principios del siglo XX; pero en gramática el sufijo *-ismo* suele utilizarse para formar los nombres que designan errores gramaticales como leísmos, laísmos, dequeísmos, quesuismos, etc. Por eso, cada vez que aparezca algo designado como tal hemos de entender que se está hablando de un error.

Si esto es así, se entiende que leísmo consiste en el uso incorrecto del pronombre *le* o *les*; laísmo, en el uso incorrecto de *la* o *las* y loísmo, el uso incorrecto de los pronombres *lo* y *los*. Por tanto, habrá que tener clara la siguiente tabla en la que se señalan los usos correctos de estos tres pronombres, para detectar lo que se aleja de ello y poderlo corregir.

TABLA 2.5
Leísmo, laísmo y loísmo

Pronombre	Función	Ejemplo correcto	Error	Ejemplo incor
LE / LES	Complemento indirecto (CI)	*Dale el libro*	Usarlo como complemento directo (leísmo)	*¿*Ves a mis amigos? ves?*
LA / LAS	Complemento directo (CD)	*La he visto hoy*	Usarlo como complemento indirecto (laísmo)	**La dije demasiadas*
LO / LOS	Complemento directo (CD)	*Me lo han denegado*	Usarlo como complemento indirecto (loísmo)	**Al balón lo di una tan fuerte que se per*

FUENTE: elaboración propia.

Ahora bien, existen tres casos de leísmos que se consideran permitidos porque vienen avalados por el uso y la tradición. Esto solo ocurre en el caso de los leísmos, no en los errores con los pronombres *la* y *lo,* que se consideran siempre incorrectos. Los casos de leísmos permitidos son por tanto estos tres:

1. Leísmo de persona masculina en singular. La razón por la que la Real Academia Española legitima este tipo de leísmo es que tal uso se documenta, entre otros, en grandes literatos españoles del Siglo de Oro, tales como Lope de Vega, Quevedo o Cervantes y, además, es un fenómeno lingüístico mantenido en grandes zonas de España y América en la lengua culta. Sin embargo, si se utiliza en plural o referido a persona femenina no se considera admisible precisamente porque está y estuvo bastante menos extendido. Por tanto, se admite el uso de *A tu hermano le vi ayer* y no **A tus hermanos les vi ayer*. Lo correcto en este segundo caso será usar el pronombre *los*.
2. Leísmo «de cortesía». Cuando el interlocutor recibe el trato de usted, suele mantenerse este tipo de leísmo para evitar la ambigüedad en el tratamiento. Por eso es adecuado escribir *Le saludo atentamente* (referido a usted). También es frecuente encontrarse este tipo de leísmo si el referente es plural *(Les saludo atentamente)* o si se trata de persona femenina.
3. Leísmo en las oraciones impersonales con *se*. Este tipo de leísmo se registra en hablantes no leístas y es de uso mayoritario en casi todas las áreas americanas de habla hispana, así como en el español europeo (RAE, 2009). Son ejemplos como los siguientes: *Se les puede localizar en la facultad los lunes; No se le oye bien; Se les ha informado de todo puntualmente.*

Para otros tipos de leísmos, se recomienda consultar el apartado 16.9 de la *Nueva gramática de la lengua española*[43].

2.4.11. Otros «ismos»: queísmos y dequeísmos

Si el lector aplica la «regla de los -ismos» enunciada al comienzo del apartado anterior, fácilmente deducirá que el dequeísmo consistirá en el «mal uso de la preposición *de* más la conjunción *que*», de tal modo que este tipo de error es el que explica por qué son incorrectos los ejemplos siguientes: **Recordaba de que hoy tenía tutoría contigo; *Es seguro de que vendrá: ese profesor nunca falta; *Mi problema es de que no me acuerdo* o **Confío de que llegues pronto*. En todos ellos es incorrecto el uso de la preposición *de*. En casi todos los casos lo que hay que hacer es omitirla *(recordaba que...; es seguro que...; mi problema es que...)* y solo en uno, cambiarla por la preposición adecuada *(confío en que...)*.

Por el contrario, el queísmo consiste en la supresión indebida de la preposición *de* (y en general de cualquier preposición) delante de la conjunción *que*. En este sentido es un fenómeno contrario al dequeísmo y hoy está mucho más de moda que este segundo, por lo que resulta habitual encontrarse oraciones como las siguientes: **Me alegro que vengas; *No cabe duda que has estudiado* o **Confío que todo vaya bien*.

Para detectar y corregir ambos errores la academia ya había sugerido lo mismo que

recomiendan, siguiendo su doctrina, Paredes et al. (2013, p. 317) que consiste en «transformar la oración en una pregunta: si en la transformación la pregunta debe ir introducida por preposición, esta es necesaria en el enunciado no interrogativo; en caso contrario, hay que suprimirla». O sea, si nos encontramos con la oración **Me di cuenta que no estabas aún,* deberíamos formular una pregunta sobre ella: *¿De qué me di cuenta?* Y precisamente constataríamos que la expresión *darse cuenta* necesita la preposición *de* que ha sido omitida indebidamente, constituyendo un caso de queísmo que debe ser corregido del siguiente modo: *Me di cuenta de que no habías llegado aún.*

Del mismo modo proponemos al lector que formule las preguntas correspondientes sobre cada ejemplo que se ha ofrecido dentro de este apartado.

2.4.12. No hay dos sin tres: quesuismo

Del mismo modo que los errores anteriores lo eran en cuanto al uso de las preposiciones, el quesuismo es una incorrección gramatical que se refiere a los pronombres relativos. Por eso podríamos formularlo como el error que consiste en el empleo del relativo *que* desfuncionalizado[44] junto con un determinante, que normalmente es el posesivo *su,* en lugar del relativo *cuyo*. En casos como **Se ha presentado un libro que su autor es famoso* lo correcto es utilizar el relativo *cuyo: Se ha presentado un libro cuyo autor es famoso.*

Además, hay que tener en cuenta que la secuencia *que su* no siempre es un error: solo si se establece una relación de pertenencia con un antecedente, que no resulta bien expresada. Véanse los siguientes ejemplos:

Me dijo que su abuelo estaba enfermo.

Estos son los apuntes que sus compañeros le dejaron.

¿Cómo se llama el autor que su obra principal es La regenta? = Solo aquí se puede hablar de quesuismo, puesto que es el único caso en el que se relaciona un determinante *(su)* con su antecedente, en este caso *autor*; por eso admite el uso de *cuyo*.

Por último, hay que señalar que también puede aparecer con otros determinantes en lugar de con el posesivo *(*Tengo un primo en Barcelona que la mujer es gallega)* y además, separado *(*He leído un libro que me han gustado sus teorías).* Lo correcto, respectivamente, debe ser *Tengo un primo en Barcelona cuya mujer es gallega* y *He leído un libro cuyas teorías me han gustado.*

2.4.13. «Decirte que no sé usar el imperativo»: dudas respecto al infinitivo

Así exponía un alumno sus problemas al respecto, al tiempo que cometía un error en cuanto al infinitivo, que invitamos al lector a señalar. Y es que son dos los errores

frecuentes respecto a esta forma no personal del verbo que puede acabar en *-ar, -er* o *-ir:* usarlo para expresar mandato y utilizarlo como verbo principal, sin serlo.

El primero —usarlo para expresar mandato— consiste en el uso de expresiones como **Leer este artículo para mañana; *Callaros ya* o **Ir yendo vosotros,* en lugar de utilizar las formas del imperativo, mucho más adecuadas para dirigirse a la segunda persona del singular o del plural precisamente cuando se quiere formular una orden afirmativa[45]. Es decir, la forma correcta en estos casos es la siguiente: *Leed este artículo para mañana*, *Callaos* [46] *ya* o *Id* [47] *yendo vosotros*.

El segundo error recibe el nombre de infinitivo radiofónico o audiovisual por ser muy frecuente en los medios de comunicación. Nos referimos a casos como los siguientes: **Para terminar, decir que me siento muy agradecido a toda la comunidad educativa; *Solo avisaros de que se ha cambiado la hora de la reunión; *Señalar que las conclusiones han sido elaboradas a la luz de la bibliografía comentada.*

En todos estos ejemplos el infinitivo es incorrecto porque le falta lo fundamental para actuar como verbo pleno: la conjugación. Por eso este error frecuente debe ser corregido añadiendo previamente un verbo conjugado *(quiero decir, he de avisaros, debo señalar)* o bien conjugando el verbo en cuestión *(os digo, os aviso, señalo).*

Por tanto, el alumno que dejó anotado el epígrafe que encabeza este apartado debería haber elegido una de las propuestas que se sugieren a continuación, sin perjuicio de las que el lector quisiera añadir: *Quiero decirte [...]; He de decirte [...]; No sé cómo decirte [...]; Deseo decirte [...].*

2.4.14. «Burla burlando»... al gerundio llegamos

Aquí también, como Lope de Vega[48], estamos a punto de acabar nuestro particular recuento de errores habituales entre los que se encuentra el denominado *gerundio de posterioridad.* Se incurre en ello en los casos en los que la acción del gerundio se realiza en un tiempo posterior al de la acción principal, como en el ejemplo siguiente: **Estudié mucho, aprobándolo todo en junio*.

El gerundio, por carecer de conjugación, debe ser una forma verbal subordinada en todo a la del verbo principal. Por tanto, en los casos en los que la acción del gerundio se realiza después de la del verbo principal, se ha de cambiar el gerundio por un verbo con plena conjugación; o sea, en el ejemplo indicado se debería haber escrito: *Estudié mucho y aprobé todo en junio*.

2.4.15. Preposiciones y conjunciones

Las preposiciones y las conjunciones son palabras esenciales especialmente en los textos académicos, puesto que, como conectores que son, contribuyen a la cohesión del texto porque permiten vincular adecuadamente unas ideas con otras. Sin embargo, son

numerosas las dudas planteadas por los alumnos, relacionadas con el uso de las preposiciones y conjunciones.

Ofrecemos aquí un listado de las más frecuentes y una sugerencia de corrección. Para profundizar y ampliar información, remitimos al lector a la bibliografía seleccionada para este capítulo. Así, la tabla 2.6 atiende a los errores frecuentes en cuanto a las preposiciones y locuciones preposicionales y la tabla 2.7 se centra en los errores frecuentes en cuanto a las locuciones conjuntivas

TABLA 2.6

Errores frecuentes en cuanto a las preposiciones y locuciones preposicionales

Error	**Propuesta de corrección**	**Explicación posible**
*a + infinitivo *(problema a resolver)*	Usar otra preposición o un pronombre relativo: *Problema <u>por</u> resolver/ Problema <u>que</u> resolver*	La preposición *a* más un infinitivo como complemento de un susta una galicismo sintáctico que debe evitarse.
* a nivel + adjetivo *(a nivel económico)* *a nivel + de + sustantivo *(a nivel de economía)*	*<u>En relación con</u> lo económico <u>En</u> la economía <u>En el ámbito</u> económico <u>Con respecto a</u> la economía*	Solo será correcta esta locución cuando se utilice con el significad 'nivel' o 'altura' *(al nivel del mar; un puesto de trabajo a nivel de graduados),* pero nunca con el significado de 'con respecto a', 'en de', 'en lo relativo a','entre' o 'en'.
*de cara a *(que vas a hacer de cara al verano)*	*<u>Con vistas al</u> verano <u>Para</u> el verano*	Es correcta cuando expresa posición física, pero no tiene carácter Por eso es erróneo **de cara al verano*.
*en base a (en base a sus declaraciones lo han condenado)	*<u>Según</u> sus declaraciones <u>De acuerdo con</u> sus declaraciones*	Existen locuciones como *a base de*, *con base en*, *sobre la base de;* combinación no tiene justificación gramatical ni semántica.
*en relación	En relación	La preposición *con* es necesaria para el término *relación.*

a	con Con relación a	
*por contra	Por el contrario	Es un galicismo que debe evitarse.

FUENTE: elaboración propia.

TABLA 2.7
Errores frecuentes en cuanto a las locuciones conjuntivas

Error	Propuesta de corrección	Explicación posible
es, *cuanto menos, denunciable	*Es, cuando menos, denunciable*	Se confunde *cuando menos*, que significa 'como mínimo' c locución *cuanto menos*, por parecer que expresa cantidad
*en cuanto que *lo sepa*	*En cuanto lo sepa*	No es necesario añadir la conjunción *que*

FUENTE: elaboración propia.

Actividad 8 (Descargar o imprimir)

Señale las incorrecciones gramaticales que encuentre en el siguiente texto y proponga una posible corrección en cada caso.
Veniros detrás mía a este aula, *please*. Necesito ya de que acaben los exámenes: tengo que pensar en otras cosas. Tú podías unirte conmigo, en cuanto que vuelvas en sí, ¿ok?, para organizar una fiesta celebrando también mi cumpleaños. No pueden faltar canapés que su sabor sea variado, con diferentes fuagrases, sándwichs, cruasans con mucha azúcar, confetis: se nota que no hemos comido. ¡Vámonos! De todos modos, en relación a las asignaturas el problema a resolver es que me he dado cuenta que no sé cómo aprobar todo en tiempo récord.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía*. Madrid: Castalia.
— (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española: la competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
Gabarró, D. (2014). *Dominar la ortografía.* Barcelona: Boira.
Gómez Torrego, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros. 2 vols. 4.ª ed.

Montolío, E. (Coord.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel. 2 vols.
Paredes, F., Álvaro, S. y Poudes, L. (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Barcelona: Instituto Cervantes/Espasa.
Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
— (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2 vols.
— (2010a). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
— (2010b). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
— (2013). *El buen uso del español*. Madrid: Espasa.
— (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 23.ª edición.
Reyes, G. (1998). *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
Sanjuán Nájera, M. y Sanjuán Álvarez, M. (2002). *Ortografía ideovisual. Adultos.* Zaragoza: Yalde.
Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

NOTAS

1 Además del caso citado, nos referimos a otros como los siguientes cuya sílaba tónica subrayamos: *célebre-celebre-celebré*; *amplio-amplío-amplió*; *último-ultimo-ultimó*, pero también a monosílabos del tipo de *sí-si* o *tú-tu*. Como puede observarse, en unos casos se distinguen los tiempos verbales y en otros, categorías gramaticales diferentes, además de tonicidad o atonicidad entre sílabas o palabras.

2 «Las únicas palabras españolas en las que se reconocen dos sílabas tónicas son los adverbios en *-mente*, que mantienen la sílaba tónica del adjetivo base y la de la terminación *-mente*, que procede del sustantivo latino *mens*, *mentis* (‘mente, ánimo, intención’): tristemente, velozmente, súbitamente. Esta singularidad prosódica justifica asimismo la excepción que supone la acentuación gráfica de estos adverbios con respecto a las reglas generales de acentuación» (RAE, 2010: cap. II § 2.3.).

3 En español no interfiere en la separación silábica la presencia de la consonante *hache*. Así, teniendo en cuenta las combinaciones vocálicas del español, se separarán las siguientes palabras del modo que señalamos con independencia de la presencia de la *h*: *prohi-bi-do; ahu-yen-tar; ca-ca-hue-te; vi-hue-la; va-hí-do; hui-rí-ais; al-co-hol;ve-he-men-te; za-na-ho-ria.*

4 Hay que tener en cuenta que el sistema ortográfico del español señala únicamente el acento léxico o primario, es decir, el que corresponde a cada palabra, mientras que los acentos secundarios (propios de las palabras compuestas) o los sintácticos (propios de la secuencia oracional) y enfáticos (asociados con la pragmática) carecen de valor fonológico y se consideran fenómenos fonéticos sin repercusión ortográfica (RAE, 2010: cap. II §2.1.4.).

5 Para una revisión completa remitimos a la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010), capítulo II, § 3.4.1.1. En el apartado 2.1.5.1 del presente capítulo recogemos algunos casos de duda frecuente.

6 La clasificación como aguda afecta a las palabras que tienen varias sílabas y nunca a las monosílabas.

7 Ya hemos señalado que en español se clasifican según la dirección de la lectura desde el final de la palabra y así se dice «última, penúltima y antepenúltima» y no «primera, segunda», etc.

8 Al respecto conviene recordar el carácter semiconsonántico de la *-y* que queda de manifiesto en los plurales tradicionales de las palabras acabadas en *-y* precedida de vocal como en *rey-reyes* o *ay-ayes*.

9 Aunque en el *DRAE* (2014) se registra así, sin embargo, se recomienda el uso de *poni***.**

10 Adaptación de la voz inglesa *jockey* ‘jinete profesional’, tanto para el femenino *(la yóquey)* como para el masculino *(el yóquey)*.

11 Los únicos casos en español de palabras sobresdrújulas son las formas verbales con pronombres enclíticos. De hecho, los sustantivos esdrújulos en singular que añadirían una sílaba más al formar el plural o bien se mantienen invariables, como la mayoría de los extranjerismos adaptados del tipo de *los cáterin* o *los asíndeton,* o bien cambian su sílaba tónica como en *régimen-regímenes* o *espécimen-especímenes*.

12 Para profundizar en todos los aspectos relacionados con las cuestiones recogidas en este apartado, recomendamos una lectura detenida de los apartados 3.4.3 al 3.4.8, del segundo capítulo de la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010a).

13 *Asimismo* significa 'también'; con este sentido, hoy —aunque es mayoritaria la grafía simple *asimismo*—, también se admite su escritura en dos palabras *así mismo*. Hay que tener en cuenta que la grafía *así mismo* puede ser también el resultado de la unión del adverbio de modo *así* y el adverbio *mismo* usado con valor enfático. Por eso, cuando el significado de la expresión es claramente modal ('de este modo') solo puede escribirse en dos palabras. Ejemplo *¿Estamos todos de acuerdo con estos criterios, verdad? Pues así mismo nos comportaremos a partir de ahora*. Por último, estas expresiones no deben confundirse con la secuencia *a* (preposición) + *sí* (pronombre) + *mismo* (adjetivo): *Se describió a sí mismo según las pautas dadas en la asignatura de Didáctica de la Lengua*.

14 En ambos casos, como puede observarse, conservan la acentuación gráfica que corresponde a cada una de las palabras que los componen, con independencia de que, en su pronunciación, la primera de ellas sea normalmente átona.

15 Se consideran símbolos las unidades de medida de carácter internacional, los elementos químicos, las unidades monetarias, los puntos cardinales y las abreviaciones de los libros de la *Biblia*. Todos ellos, a diferencia de las abreviaturas, se escriben sin punto.

16 Los acrónimos, puesto que se han convertido ya en palabra común, sí se someten a las normas generales. Así se tilda *Fundéu* (de Fundación del Español Urgente) o *láser* (del ing. *light amplification by stimulated emission of radiation*), igual que *euríbor* o *Intermón*. Del mismo modo, si aparecen escritas enteramente en mayúsculas, mantendrán la tilde correspondiente: *EURÍBOR*.

17 Término elegido por el laboratorio inglés que bautizó dicha enfermedad, como transcripción del nombre de uno de los ríos de Sudán; epónimo, por tanto, que llega al español como préstamo del inglés.

18 En las referencias bibliográficas añadimos tres tipos de especialistas: los que trabajan la ortografía desde la programación neurolingüística, que se fundamenta en el entrenamiento de la memoria visual como sugiere Daniel Gabarró (2014); los que proponen la elaboración de familias léxicas y otras asociaciones de palabras, como Fernando Carratalá (1997 y 2013) y los que trabajan con el método ideovisual (Sanjuán Najera y Sanjuán Álvarez, 2002) a través de asociaciones de dibujos y grafías y que en el fondo responde a la intuición de tantos maestros, fruto de la experiencia en el trabajo de la didáctica de la ortografía. De hecho, algunos ejercicios se han construido sobre las propuestas de estos autores.

19 Resultan poco elegantes los enunciados del tipo: **¿Adónde estás?*

20 Fenómeno lingüístico que se produce cuando una palabra aglutina bajo un único significante varios significados en el mismo momento histórico de evolución de una lengua. Un ejemplo claro es *banco*.

21 Según la RAE (2010a), aunque en los números con cifras todavía es práctica común separar los millares, millones, etc., mediante un punto (o una coma, en los países en que se emplea el punto para separar la parte entera de la decimal), la norma internacional establece que se prescinda de él. Para facilitar la lectura de estos números, cuando constan de más de cuatro cifras se recomienda separar estas mediante espacios por grupos de tres, contando de derecha a izquierda: *52 345, 6 462 749*. Esta recomendación no debe aplicarse en documentos contables ni en ningún tipo de escrito en que la separación arriesgue la seguridad.

22 Véase *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005, s/v dos puntos, 1.4), o bien *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010a § 3.4.2.2.7).

23 Aunque también puede realizarse la concordancia de este adjetivo en masculino, por concordancia de sentido con la realidad del referente, según RAE (2009).

24 Existe una interesante casuística que puede consultarse en el capítulo 2 de RAE (2009). Pretendemos anotar solo lo básico respecto a los errores más frecuentes aquí seleccionados.

25 A pesar de la evidente ambigüedad respecto al nombre del instrumento.

26 La pluralidad se expresa léxicamente en los numerales *(Llegaron cuatro:* el verbo está en plural por el numeral); con los nombres no contables como en *acumular arena*; y con los colectivos *(El ejército se dispersó*). También con los singulares genéricos, como en *(Todo el mundo trata bien a su perro,* puesto que es evidente que no nos referimos a un único perro.

27 Son casos como *el lunes / los lunes*; cuya forma no varía y solo expresa el plural en la concordancia.

28 Excepto con *albalá*, *faralá*, *no* y *yo*, cuyos plurales, respectivamente son los siguientes: *albalaes*, *faralaes*, *noes* (aunque también, de forma minoritaria, *nos)* y *yoes* (también de forma minoritaria *yos)*.

29 La opción que añade *-es* se utiliza en los sustantivos de ámbito culto y es la forma preferida para los gentilicios. Así, se prefiere *bambúes, bisturíes* y *ceutíes* a las formas solo con *-s.* También hay que tener en cuenta que hay una serie de extranjerismos de incorporación reciente que solo admiten la forma en *-s.* Tal es el caso de *champús, vermús, interviús*.

30 En ningún caso se admiten formas como *sofases*, *cafeses* o *pieses*.

31 Excepción hecha de *dux* y los compuestos agudos cuyo segundo elemento es plural. En estos casos, permanecen invariables en cuanto al número: *los dux; los ciempiés*.

32 Salvo las palabras esdrújulas que se mantienen invariables en cuanto al número: *el cáterin - los cáterin*.

33 Excepto *club, imam* y *álbum*, cuyos plurales son *clubs* o *clubes*; *imames* y *álbumes*.

34 La única excepción es *test*, que queda invariable en cuanto al número *(los test),* puesto que si añadiera una *-s* más, el plural resultaría muy difícil de pronunciar.

35 Heredera de *illa,* que en español medieval dio lugar a *ela, el* y *la*.

36 Con independencia de que la /a/ tónica vaya con tilde *(águila, área)* o no *(agua, alma)* o se escriba con una h inicial *(hada, hacha)*.

37 Esto es: ser sustantivo, ser femenino y comenzar por /a/ tónica.

38 Para tener en cuenta los sustantivos femeninos que no siguen esta pauta tales como los nombres femeninos que comienzan por /a/ tónica como *Ana,* o los nombres de letras como la hache, o las profesiones de incorporación reciente que comenzaron documentándose como comunes en cuanto al género como *árbitra.* Véase el párrafo 14.2p de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009).

39 Cuando el artículo se escribe con mayúscula por formar parte del nombre propio, no se contrae con las preposiciones *a* o *de* en la escritura, aunque sí se haga en el habla: *la portada de El País* frente a *viajar al Perú*.

40 Para comprobar el nombre de los países en caso de duda, véase el apéndice 4 de la *Ortografía* (RAE, 2010a), titulado «Lista de países y capitales, con sus gentilicios».

41 «Los grupos nominales no definidos se rechazan en el complemento partitivo porque este representa un conjunto presupuesto o dado —por tanto, definido— del que se toma una parte. Se dice, pues, *muchos de los veinte estudiantes* (no **de veinte estudiantes*)» (RAE, 2009, § 20.1d).

42 Los clíticos son aquellos pronombres átonos que se asocian a alguna forma verbal para su pronunciación. Según RAE (2013), «Al carecer de acento, los pronombres átonos se apoyan fonéticamente en el verbo contiguo. Se llaman proclíticos los que preceden al verbo y enclíticos los que lo siguen». Los casos citados en este apartado son, por tanto, proclíticos.

43 RAE, 2009.

44 Con este término nos referimos precisamente a que en estos casos el relativo *que* no funciona como tal, lo que se hace evidente porque no puede ser sustituido por *el cual* ni ninguno de sus femeninos o plurales. Por eso se debe utilizar otro relativo que además exprese la idea de pertenencia o posesión como es *cuyo.*

45 Conviene recordar que para formular las órdenes afirmativas a las demás personas (primera y tercera), así como las negativas a todas las personas (incluida la segunda) en español se recurre al modo subjuntivo, de tal manera que se dice: *¡Que vengan!, Vayamos con él.* Y también: *no llames, no leamos, no vengan*.

46 Como puede observarse, en español se suprime la *-d* final propia de la forma de imperativo cuando se añade el pronombre enclítico al verbo. Así se usa *callad* y *callaos* (pero no *callados* para el imperativo), o *leed* y *leeos* (y nunca **leedos)*. Solo se mantiene la *-d* en el caso del verbo *ir,* quizá, como dice RAE (2009, § 4.13i) debido «al escaso cuerpo fónico a que queda reducida la forma *íos»*. De todos modos, la forma correcta *idos* apenas se utiliza, puesto que en el habla habitual se sustituye frecuentemente por sinónimos como *salíos* o *marchaos*.

47 Para el uso de *idos,* véase nota anterior.

48 Nos referimos al decimotercer verso del famoso soneto que comienza de este modo: «Un soneto me manda hacer Violante».

3

Los géneros discursivos académicos

CECILIA E. MUSE Y DARÍO D. DELICIA MARTÍNEZ

3.1. INTRODUCCIÓN: EL ÁMBITO ACADÉMICO Y SUS DISCURSOS

El ámbito académico conforma un espacio social cuyos miembros realizan prácticas de lectura y escritura de específicas cualidades. Estas prácticas se cristalizan en el uso de diferentes géneros discursivos que, con una finalidad concreta y en función de particulares *modos de decir,* permiten producir y reproducir los saberes especializados que circulan, por ejemplo, en instituciones como la universidad. En este orden de ideas, el ámbito académico constituye una *comunidad discursiva* (véase capítulo 1), que podemos caracterizar de la siguiente manera:

— Conforma un espacio de construcción, divulgación y recepción de los conocimientos producidos y legitimados en el ámbito académico: «los conocimientos de la ciencia».
— Está integrada por un grupo de personas que se identifican con una perspectiva común sobre la realidad. Entre ellas, por lo general, establecen relaciones de jerarquía institucional.
— Supone la circulación de géneros discursivos complejos (desde el punto de vista conceptual) y convencionalizados (con reglas preestablecidas a nivel de su formato, estructura, fraseología y terminología).

Son numerosos los géneros discursivos que investigadores, docentes y estudiantes emplean dentro del ámbito académico. En este capítulo se presentarán los que se consideran de uso más común por parte de estudiantes universitarios en las carreras de grado: la *reseña,* el *resumen,* la *monografía* y el *examen escrito*. Según el caso, nos concentraremos en describir su función, el rol de su enunciador y su destinatario, su estructura, sus propiedades lingüístico-discursivas, entre otros aspectos. Es preciso señalar que en la actualidad se han asentado algunos géneros discursivos académicos nuevos —como el *Trabajo de Fin de Grado,* el *Trabajo de Fin de Máster*— y, por supuesto, la *tesis doctoral*. No obstante, se considera pertinente, sobre todo, al comienzo de la carrera, atender a los citados anteriormente.

3.2. LA RESEÑA ACADÉMICA

3.2.1. ¿Qué es una reseña académica? ¿Cuáles son sus características?

Conocida también con el nombre de «recensión», la *reseña* es un género discursivo escrito, por medio del cual se describen y evalúan los aspectos más importantes de una obra científica o artística de reciente publicación. Cuando la obra reseñada es de carácter científico (por ejemplo, un libro, un artículo, una monografía o una tesis), este género recibe el nombre de *reseña académica*.

Las principales características de la reseña académica, teniendo en cuenta su contexto de circulación y su forma lingüístico-discursiva, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

— Son textos que poseen un objetivo expositivo y al mismo tiempo argumentativo. Por una parte, suministran información y explican los rasgos sobresalientes de la obra reseñada y, por otra parte, quien los escribe realiza una evaluación o crítica (positiva o negativa) de dicha obra.
— Implican la participación de un enunciador y de un destinatario que, si bien pertenecen a un mismo campo disciplinar, se relacionan asimétricamente. En efecto, el *reseñador,* además de representar una opinión autorizada en cuanto a la temática que describe, tiene un conocimiento adelantado de ella. El destinatario, en cambio, es un lector que desconoce la nueva publicación y, por tanto, su interés es informarse al respecto.
— Presentan una enunciación en la que se reconocen dos voces principales: la voz del reseñador y la voz del autor reseñado.
— Aparecen en revistas especializadas y están a cargo de un especialista. No obstante, también se las emplea en la universidad como textos para comprobar el estudio de textos disciplinares y, en consecuencia, para evaluar el aprendizaje de los saberes de un área del conocimiento.
— Se escriben adoptando una actitud parcial (de opinión personal, puede decirse) frente a la obra y frente al autor reseñado. Para ello, en cuanto a los recursos lingüísticos, se recurre al uso de adjetivos valorativos. Por otra parte, con el fin de lograr su propósito expositivo-argumentativo, las reseñas muestran un empleo predominante de estrategias discursivas como la descripción, la comparación, la ejemplificación, la cita y la valoración.

3.2.2. Las partes de la reseña académica

Tanto la reseña académica como las que se realizan sobre textos no científicos, se caracterizan por una organización en partes más o menos estables. Entre ellas, la

evaluación es la más importante, pues constituye el rasgo diferenciador de este género discursivo frente a otros afines como el *resumen* o el *informe de lectura*.

El esquema que sigue muestra cómo se organizan comúnmente las reseñas académicas y qué información debe incorporarse en cada una de sus partes cuando nos ponemos a escribir una.

TABLA 3.1
Organización de la reseña académica

Partes	Información
Presentación	Datos del autor de la reseña. Referencias bibliográficas de la obra reseñada (autor, título, editorial, fecha y lugar d publicación).
Descripción	Antecedentes del autor en el área científica de su especialidad, líneas de estudio, afili institucional, ubicación de la obra dentro de sus publicaciones. Organización del texto reseñado (partes): prólogo, introducción, capítulos, conclusió etcétera. Desarrollo del contenido temático de la obra, bases teóricas, metodología, objetivos, que se plantean, etcétera.
Evaluación	Apreciación positiva o negativa del texto reseñado, destaque de sus fortalezas o seña moderado de sus debilidades.

Actividad 1 (Descargar o imprimir)

Lea la siguiente reseña académica y resuelva, posteriormente, las actividades propuestas.

Francisco Alonso. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Daniel Cassany. Editorial Anagrama, Barcelona, 2006.

> Daniel Cassany, profesor de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra, aborda en este libro los cambios que la sociedad actual impone en los hábitos de lectura. La tesis principal parte de considerar que, si por un lado a las tradicionales fuentes ensayísticas, documentales y periodísticas se ha añadido la escritura electrónica con una red universal de contenidos diversos e indiscriminados, por otro, no se ha producido, sin embargo, un refuerzo equivalente (en) la «enseñanza de la lectura» que arme al lector frente a la supuesta neutralidad académica y la ideología oculta en textos aparentemente transparentes.
>
> Ciertamente que la enseñanza de la lectura crítica va siempre con retraso frente a la multiplicidad de textos escritos que nos inunda. El problema principal se sitúa en que el comentario del «contenido del texto», que el sujeto va realizando durante la lectura, no es suficiente ya para situar lo que dice el texto actual enriquecido de recursos informáticos, infográficos e ideológicos. Esto es, se trata de desentrañar que el contenido global de muchos textos referenciales utiliza una sutil estructura superficial que en muchos casos buscan ocultar y disimular su estructura profunda. Ciertamente que el lector puede inferir intenciones a las connotaciones ideológicas de la firma del autor, pero generalmente esto no es suficiente para desenmascarar las intenciones y contenido del texto; y menos aún en textos que tratan de contenidos

que el lector no conoce suficientemente y que justo por este motivo le interesan. Además, para el autor resulta evidente que una gran parte de la lectura actual se realiza directamente ante la pantalla del ordenador y que el internauta se comporta ante esos contenidos de manera ingenua.

¿Desde dónde ofrece el profesor Cassany armas conceptuales y técnicas de lectura para enfrentarse a esos «escritos sospechosos»? Se trata del Análisis Crítico del Discurso desarrollado desde hace una quincena de años por lingüistas como Fairclough y Van Dijk y que entre nosotros ha avanzado con trabajos de Enrique Bernárdez, Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín, Gonzalo Abril, Tomás Albadalejo, Helena Casalmiglia y el propio Cassany entre otros. Lo interesante del libro de este último es que, además del planteamiento teórico, se ofrecen conclusiones mediante variados análisis concretos.

En esta obra se trabaja con la idea de que el texto, por su propio mecanismo enunciativo, «no es neutro ni objetivo, sino que refleja el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones», y su consecuencia principal, que indica que, para la comprensión del texto, no es suficiente resumir su información principal, sino que es necesario además reconstruir sus implícitos y señalar la intención social e ideológica que sustenta. Aunque todo ello parece evidente, no lo es tanto en la práctica de la lectura, pues lo que está en juego son tres concepciones diferentes del texto. Un *enfoque lingüístico* que postula que el texto tiene un significado único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura; un *enfoque psicolingüístico* que establece que el significado del texto se desarrolla en la mente del lector como una construcción en la que es determinante la capacidad del lector para aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular; finalmente, un *enfoque sociocultural* que incorpora elementos nuevos que hay que añadir a la lectura, como el origen social de los discursos, su propósito ideológico y la función institucional que desempeñan. Así, leer «no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es, una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales». Este enfoque para la comprensión del texto escrito es desarrollado ampliamente por el autor bajo el concepto de *literacidad*, que incluye las reglas y convenciones del código de la escritura, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, el estatus individual y colectivo del sujeto y los valores y representaciones culturales.

Desde estos presupuestos de trabajo, la obra se estructura en cuatro partes diferenciadas: *Leer la ideología, leer en otras lenguas, leer en la pantalla* y *leer ciencia.* En cada apartado se van desarrollando de forma pormenorizada los conceptos implicados y se van analizando numerosos textos de nuestro uso cotidiano y aparentemente sin ideología. El apartado sobre lectura en otras lenguas, pone de relieve una realidad poco abordada hasta ahora como es la multilectura que practicamos a diario y difumina el concepto de las primeras lenguas. El vértigo del trasiego textual indica que no se trata ya de ir traduciendo de unos textos a otros acrecentando la transducción, sino, al contrario, de desarrollar una capacidad multilectora simultánea en varias lenguas, desde diferentes registros textuales y en múltiples situaciones comunicativas. La proporción del problema se vislumbra en su justa proporción, si se considera que el lector español puede verse obligado, por necesidades sociales y laborales, a manejarse en dos o tres lenguas mayoritarias de uso mundial, y además en lo local incorpora las posibilidades comunicativas de cuatro lenguas oficiales.

Igual de novedoso resulta el apartado referido a la lectura de la ciencia. Los contenidos de divulgación científica, que ocupan un lugar cada vez más importante en la información periodística, aparecen frecuentemente bajo el manto de verdad científica indiscutible. Aquí aprender a leer supone establecer las fases textuales —discurso, propósito, cognición e interlocución— propias de las Instituciones científicas y la necesaria recontextualización en sus correspondientes fases de la Comunidad de habla. Si los ámbitos de lo económico, jurídico, político, sanitario y cultural nos conducen realmente como ciudadanos, se percibe claramente que, ante este tipo de textos, sólo el *enfoque sociocultural* logra desentrañar el conglomerado de intereses ideológicos y comerciales que los sustentan silenciosamente.

El libro se cierra con dos conclusiones: primera, estamos ante el fin de la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautoral y monogenérica. Segunda, el reconocimiento de que, aunque la enunciación deja huellas en el enunciado, hay una parte del contenido que puede permanecer irreductible, demandando permanentemente relecturas con interés y goce.

Finalmente resaltamos, en «Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea», un aspecto no menor, como es la revelación del origen de las ideas y los trabajos que lo constituyen. No se trata sólo de que en el libro se incorporen y expliquen ejercicios y tareas realizadas en su asignatura de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, y también de los resultados del grupo de investigación que, con la animación de Daniel Cassany, han ido formando sus ideas y planteamientos, que son nuevas en nuestro ámbito científico. Es que, además, el volumen desvela la idea que tiene el propio autor de la investigación y docencia como un trabajo colectivo entre lectores expertos y lectores novatos, enmarcado en el campo de

la didáctica específica y alejado de todo empaque a la hora de presentar resultados y propuestas.

1. Señale en el texto las partes que componen las reseñas académicas.
2. Identifique los fragmentos en los cuales se exponga la siguiente información: *a*) objetivos o postulados del libro reseñado; *b*) bases teóricas y metodológicas; *c*) desarrollo del contenido temático de la obra; *d*) estructura general.
3. Enuncie, de manera sintética, los aspectos más importantes que el reseñador destaca en el libro de D. Cassany.
4. Indique la estrategia discursiva que se emplea en los siguientes fragmentos de la reseña. Señale el objetivo (expositivo o argumentativo) con el cual se las usa.

   a) ... Desde estos presupuestos de trabajo, la obra se estructura en cuatro partes diferenciadas: *Leer la ideología, leer en otras lenguas, leer en la pantalla* y *leer ciencia*...

   Estrategia: Objetivo:

   b) ... Así, leer «no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es, una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales»...

   Estrategia: Objetivo:

   c) ... Lo interesante del libro de este último (de D. Cassany es que, además del planteamiento teórico, se ofrecen conclusiones mediante variados análisis concretos...

   Estrategia: Objetivo:

5. Extraiga un fragmento del texto para ejemplificar la voz del reseñador y la voz del autor del libro.

3.3. EL RESUMEN

3.3.1. Definición y rasgos del resumen

El *resumen* consiste en una práctica de escritura apoyada en un *texto fuente* o *texto base,* la cual exige una lectura atenta y minuciosa de dicho texto con el objeto de

reformularlo aplicando dos criterios indispensables: 1) reducir su extensión y 2) ser fiel a su sentido original. En este orden de ideas, se dice que escribir un resumen implica poner en juego habilidades cognitivas y, al mismo tiempo, textuales.

Cuando se elabora un resumen, es importante considerar el género discursivo del texto fuente y toda aquella información paratextual que pueda ponerse al servicio de la escritura y de la jerarquización de las ideas. Además, en el nuevo texto, se tendrá en cuenta el empleo del léxico especializado propio del texto base, así como la aplicación de *operaciones resuntivas* (suprimir, seleccionar, generalizar e integrar), que permitan conservar la información elemental e imprescindible de la fuente.

Sintéticamente, los pasos necesarios para hacer un resumen son los siguientes:

1. Lectura atenta del texto que se va a resumir.
2. Subrayado de las ideas principales.
3. Realización de esquemas o cuadros con las ideas principales.
4. Primera conceptualización de la información, es decir, primera escritura del texto base por reformulación.
5. Revisión, corrección y escritura final del resumen, atendiendo a su coherencia y a su cohesión.

Por otro lado, algunos recursos estilísticos propios del resumen son:

— Uso de estrategias de despersonalización del discurso: la primera persona del plural, las oraciones pasivas, etcétera.
— Uso de la terminología específica del campo disciplinar.
— Uso de nominalizaciones en lugar de acciones verbales.
— Economía de marcadores y conectores discursivos.

3.3.2. Diferentes situaciones comunicativas

Se pueden reconocer diferentes tipos de resúmenes según la situación comunicativa en la cual son producidos. Entre ellos, debemos mencionar, ante todo, los *resúmenes elaborados por estudiantes universitarios*. Habitualmente, estos textos se denominan «fichas de lectura» y sirven no solo para condensar el contenido de otro texto, sino también para organizar y sistematizar el estudio de un tema teórico que se evaluará en el marco de una exposición ante un docente, un examen escrito, un examen oral, etcétera. Estos resúmenes incluyen las referencias bibliográficas de la fuente.

Otro tipo de resumen es el *abstract,* el cual se confecciona basado en textos académico-científicos como el artículo de investigación, la ponencia, la monografía o la tesis. El *abstract* se coloca antes de cada uno de esos textos y su función es reunir y presentar su información fundamental describiendo, brevemente, su tratamiento temático. La elaboración de este tipo de resumen queda a cargo del autor del texto

original.

Por último, una tercera variedad del resumen es el llamado *parafrástico*. En este caso, su autor se ocupa de compendiar y sintetizar los planteamientos teóricos (o práctico-metodológicos) de otros autores cuando, por ejemplo, escribe el «estado de la cuestión» de un proyecto de investigación. Una de las principales funciones del resumen parafrástico es respaldar o rechazar la posición de otros especialistas respecto de un determinado tema o idea.

3.3.3. El *abstract*

Como se anticipó, el *abstract* precede a un artículo científico o a otro texto de similares características. Por lo general, su extensión va desde las 250 a las 500 palabras; esto depende de las convenciones establecidas por la institución académica o por los organizadores de eventos como congresos, simposios, jornadas, etcétera, que recibirán y evaluarán tanto el resumen como su texto de referencia (la fuente).

El contenido y las condiciones de escritura de un *abstract* varían de acuerdo con el objetivo para el cual se empleará. Por ejemplo, si se trata de un resumen que reseña una investigación ya ejecutada, es común que su elaboración sea posterior a la escritura del texto completo, basado, a su vez, en el llamado «informe final de investigación». En cambio, si la intención es reportar los avances de un estudio en el marco de un evento académico, lo habitual es que la escritura del resumen se anticipe a la del texto completo, que, en este caso, se apoyará en los resultados preliminares de una investigación aún no concluida.

El *abstract* reviste una gran importancia para la transmisión y la circulación del conocimiento producido por la ciencia. Su propósito principal es anunciar y motivar la lectura de un artículo científico, o bien la participación de investigadores como oyentes de una mesa de ponencias dentro de un evento académico. En cualquier caso, tanto su enunciador como su destinatario se asumen como expertos dentro de un mismo campo disciplinar, lo que significa que ambos comparten cierto conocimiento especializado.

Respecto de su ubicación, el *abstract* se pone, convencionalmente, después del título del artículo y de los datos del autor. Al final, y antes del texto completo, se colocan las *palabras clave* o *descriptores,* que son tres o cuatro términos utilizados para especificar el contenido del texto completo y para facilitar su búsqueda en la web cuando están digitalizados e indexados.

Finalmente, en cuanto a la estructura del *abstract,* puede representarse de acuerdo con las siguientes categorías y subcategorías, a través de las cuales debe brindarse un tipo específico de información (véase tabla 3.2).

TABLA 3.2
Estructura genérica potencial del resumen o «abstract»

Categorías	Subcategorías	Información
Encuadre	Generalizaciones	Ubicación del trabajo en un determinado campo d
	Investigaciones previas	Ubicación del trabajo en un determinado campo d a través de referencias a investigaciones previas.
Justificación	—	Identificación de un problema o limitación en el c conocimiento existente.
Presentación	*Objetivos*	*Presentación de las metas de investigación.*
	Hipótesis, tema valorado o problema central argumentado	*Presentación de la investigación a través de la er de la propuesta a argumentación central.*
	Estructura	Presentación de la investigación a través de la ind la estructura general del artículo.
	Métodos	*Descripción de las actividades llevadas a cabo p alcanzar los objetivos y demostrar las hipótesis.*
	Resultados	*Presentación de la investigación a través de la presentación /interpretación de resultados.*
Conclusiones	*Generales*	*Enunciación de las conclusiones.*
	Recomendaciones	Apertura a nuevos desarrollos.

FUENTE**:** Prestinoni de Bellora y Girotti, en Cubo de Severino (2014, p. 97).

Actividad 2 (Descargar o imprimir)

Lea el siguiente resumen y resuelva estas actividades:

1. Señale en el texto las categorías y subcategorías presentadas en la tabla anterior.
2. Proponga al final del resumen por lo menos tres palabras clave que pudieran ser utilizadas para describir su contenido.

Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad: una propuesta para mejorar la calidad formativa en las universidades españolas

Joaquín Gairín Sallán, José Luís Muñoz Moreno, Anabel Galán Mañas, Josep M.ª Sanahuja Gavaldà, Montserrat Fernández Rodríguez.

RESUMEN

El presente trabajo presenta una propuesta validada para elaborar un plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. Por una parte, analiza las actuaciones tutoriales realizadas por los servicios de atención al estudiante con discapacidad de cuarenta universidades españolas, considerando sobre todo los momentos clave en la trayectoria del estudiante, que se vinculan con la promoción, la acogida, la permanencia y el egreso. Del análisis efectuado destaca llamativamente el que no existan planes

de acción tutoriales, ni globales ni específicos, dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, se presenta una propuesta validada de plan de acción tutorial que fija sus destinatarios prioritarios, orientaciones y recomendaciones según la tipología de discapacidad que pueda presentar el estudiante, actuaciones generales de orientación, distintos formatos y modalidades de acción tutorial, momentos clave y su organización en las fases de motivación, sensibilización, planificación, ejecución, evaluación e institucionalización.

Entre las principales conclusiones, se destaca la importancia de que la propuesta facilite la participación activa y la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la dinámica universitaria, favoreciendo así su desarrollo y éxito académico desde una formación integral y de calidad.

Palabras clave: 1. ....., 2. ....., 3. ....., 4. .....

3.4. LA MONOGRAFÍA

3.4.1. Aspectos principales

La *monografía* es un género discursivo escrito que se utiliza frecuentemente en la universidad para que los estudiantes se entrenen en tareas de investigación documental. En este sentido, sirve para promover y evaluar la instrucción en los conocimientos que circulan en el ámbito académico. Sin embargo, el género monografía también es empleado por docentes o investigadores con el fin de reportar los resultados de un estudio en profundidad (teórico o empírico) sobre algún tema específico.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra *monografía* proviene del griego *mono-,* que significa *uno* o *solo,* y de *-grafía,* que significa *escrito* o *descripción*. Así pues, una monografía es un documento en el que se presenta una descripción, pormenorizada, de un solo tema. Frente a este tema, ha de proponerse una postura o hipótesis que deberá demostrarse o fundamentarse a lo largo del escrito.

Comparada con la reseña o con el resumen, la monografía es un género más complejo, no solo por su contenido conceptual, sino también por las exigencias cognitivas que implica su escritura. Hacer una monografía supone recoger diferentes fuentes de información para analizarlas desde una mirada crítica; de ello se infiere que el texto monográfico posee un objetivo expositivo y, a la vez, argumentativo.

3.4.2. La estructura de la monografía: investigar para escribir

En su presentación formal, una monografía suele llevar portada, índice y bibliografía; y son opcionales secciones como la dedicatoria, los agradecimientos, el resumen, el prólogo y los anexos. Ahora bien, con relación al contenido, el texto monográfico debe organizarse en tres partes obligatorias:

a) *Introducción,* en la cual se presentan el tema y los objetivos del análisis, la hipótesis de trabajo, los referentes teóricos y la metodología aplicada en el estudio. Puede ofrecerse una descripción breve de los capítulos o secciones para guiar la

lectura del texto.

b) *Desarrollo,* donde se exponen con amplitud (y de acuerdo con un criterio de ordenamiento) los datos recogidos durante la investigación documental. Aquí, además, debe fundamentarse la perspectiva adoptada frente al tema, es decir, se debe interpretar.

c) *Conclusión,* en la cual se retoma la hipótesis, se resumen las ideas centrales expuestas en el trabajo y se indican sus aportes y proyecciones.

Para elaborar una monografía, podemos organizar el trabajo en dos fases o momentos: la fase investigativa y la fase de escritura. Como se muestra en el siguiente esquema, en ellas hemos de considerar una serie de pasos que nos ayudarán en la consecución de nuestro objetivo de escritura.

TABLA 3.3
Fases de la elaboración de la monografía

Fase investigativa	— Selección del tema: puede surgir de los propios intereses del investigador, o bien recomendaciones realizadas por un profesor. — Recolección de información en diferentes fuentes bibliográficas: libros, revistas especializadas, enciclopedias, etcétera. — Selección y lectura minuciosa de las fuentes. Análisis de las perspectivas desde l abordan el tema por estudiar. En esta instancia, realizar notas o fichas bibliográfi resultará de gran utilidad. — Delimitación del tema: en función de la lectura analítica de las fuentes, es posible aspectos novedosos de la temática seleccionada, los cuales merecen ser estudiad — Formulación del objetivo de la monografía.
Fase de escritura	— *Planificación:* diseñar un bosquejo de las partes y subpartes que integrarán la m enunciando con la mayor precisión posible qué tema se abordará en cada una. Confeccionar un índice tentativo y flexible (modificable) puede responder a este — *Redacción:* elaborar un primer borrador del texto, usando como guía el índice te concentrándose en la información que debe proporcionarse en cada parte obligat monografía. Pueden emplearse estrategias como la descripción, la comparación, ejemplo, el cometario, la cita textual o la paráfrasis en el momento de presentar y relacionar los principales conceptos de las fuentes consultadas. A través de estas estrategias también podemos plantear y fundamentar nuestra postura frente al ter — *Revisión:* tomar distancia temporal del escrito. Retomar el trabajo a través de un global. Examinar la coherencia en los conceptos e ideas presentados. Leer luego de las partes centrales de la monografía y verificar que no se haya omitido ningu información. Revisar la cohesión textual, la conexión interpárrafos, la gramática adecuación léxica. Corregir la ortografía y la edición del texto (formato de títulos subtítulos, modalidad de referencias y citas, destaques tipográficos, etcétera).

Actividad 3 (Descargar o imprimir)

Rastree en la web, usando el título, el siguiente texto. Léalo con atención y resuelva las actividades que siguen:

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos [Versión electrónic *Revista Signos, 35*(51-52), pp. 217-230.

1. Justifique brevemente por qué el texto leído es una monografía.
2. Señale el enunciado que expresa mejor el propósito del texto:

   a) Describir las principales características de los «enfoques de proceso» en la producción de textos escritos.
   b) Analizar críticamente diferentes modelos sobre la escritura como «proceso» para ponderar su valor teórico y para enfatizar un modelo global.
   c) Explicar la manera en que evolucionó, en las últimas décadas, el concepto de «texto» en relación con la escritura.

3. Identifique en el texto un fragmento en el cual quede clara la hipótesis que se pretende demostrar y la perspectiva o postura adoptada por la autora frente al tema analizado.
4. Esquematice el contenido del texto en un cuadro como el siguiente, comparando los aspectos señalados.

	Enfoque expresivo	**Enfoque cognitivo**	**Enfoque cognitivo renovado**	**Enfoque social**	**E in**
Concepto de escritura					
Aspecto enfatizado de la escritura					
Algunos representantes					

3.5. EL EXAMEN ESCRITO

3.5.1. Aproximación al examen escrito. Voces intervinientes

El *examen* constituye un género académico de carácter expositivo-explicativo, cuyo propósito es la valoración, por parte del profesor, de los conocimientos que ha logrado aprender el estudiante respecto de los contenidos de una materia en particular. Así pues, se trata de un texto en el cual se produce una relación discursiva que supone un doble juego de intereses por parte de dos actores: mientras que el profesor indaga e inquiere para evaluar; el alumno define, explica, compara, ejemplifica o justifica para demostrar, adecuadamente, lo que sabe en relación con cierta temática.

Se considera que en el examen se produce una especie de diálogo, es decir, una

alternancia entre la voz del profesor y la del estudiante. El primero propone consignas de carácter instruccional para obtener la información que le permitirá evaluar al alumno. Este, por su parte, deberá realizar una exposición o una argumentación, a través de las cuales se explayará sobre un asunto previamente estudiado haciendo uso de la bibliografía que haya consultado. En otras palabras, el estudiante ha de dar cuenta de las fuentes de información que avalan sus respuestas y que, en la mayoría de los casos, conforman el eje sobre el cual debe girar la solución del examen.

3.5.2. Tipos de exámenes escritos, preguntas, operaciones cognitivas y consejos académicos

Se pueden reconocer dos tipos diferenciados de examen: por un lado, el *examen escrito presencial*, que se formaliza en los edificios de la comunidad educativa (la universidad, en nuestro caso) y, por otro lado, el *examen escrito domiciliario,* que opera cuando el profesor brinda la posibilidad de responder las consignas de manera diferida.

En general, el examen escrito presencial consiste en preguntas que solicitan una definición o una explicación de un determinado concepto, o bien una relación entre conceptos que, las más de las veces, se hallan emparentados por similitudes o por diferencias. En estas ocasiones, las respuestas a las consignas suelen ser específicamente orientadas, breves y concisas.

También existen preguntas dirigidas a desarrollar un tema a través de respuestas considerablemente más extensas, esto es, que necesitan de varios elementos que ayuden a sustentar lo expresado por el estudiante. Por ejemplo, a veces se precisa una variada bibliografía que, según corresponda, deberá ser integrada o confrontada. En este tipo de respuestas, no solo se hace uso de secuencias explicativas, sino también, aunque en menor medida, de secuencias argumentativas.

En lo que refiere al examen escrito domiciliario, constituye un texto de producción planificada, que se realiza fuera del aula, basado en un corpus bibliográfico dado. Aquí, también se utilizan secuencias expositivas y argumentativas. Si se considera el valor epistémico de la escritura (esto es, de construcción del conocimiento), este tipo de examen resulta en una excelente oportunidad para que los estudiantes generen un texto escrito más complejo, vale decir, con un mayor grado de elaboración conceptual y de reflexión teórica.

Tanto en los escritos presenciales como en los domiciliarios se hace imprescindible aplicar una serie de operaciones cognitivas con las cuales el estudiante universitario debería familiarizase (véase tabla 3.4).

TABLA 3.4

Operaciones cognitivas implicadas en el examen

Examen escrito presencial	Examen escrito domiciliario
— Comprender los contenidos. — Definir conceptos. — Explicar conceptos (puede utilizarse la estructura causa-efecto o problema-solución). — Ejemplificar. — Diferenciar/comparar entre conceptos o teorías. — Justificar, fundamentar. — Argumentar, reconociendo diferentes puntos de vista.	— Comprender los contenidos. — Identificar las operaciones cognitivas presentes en la propuesta: definir, especificar, enumerar, generalizar comparar, confrontar, resumir, etcétera. Estas operaciones implican estrategias inferenciales y otro tip conocimientos, tales como asociar, jerarquizar, problematizar

Por último, algunos consejos útiles a la hora de escribir un examen escrito son:

Tener en cuenta al lector o destinatario, es decir, el profesor.

— Planificar la escritura.
— Citar correctamente la bibliografía utilizada, en caso de ser un examen domiciliario.
— No utilizar expresiones del registro coloquial/oral.
— Seleccionar adecuadamente el léxico terminológico de acuerdo con las teorías involucradas en el temario.
— Tener en cuenta la coherencia, la progresión temática y la cohesión del texto que se presenta.
— Adecuarse estrictamente a las operaciones cognitivas solicitadas en la consigna.
— Revisar el texto escrito antes de entregarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2014). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico.* Córdoba: Comunicarte.

Dijk, T. van (1980). *Macroestructura*. La Haya: Mouton.

— (1983). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.

Hayes, J. y Flower, L. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En M. E. Rodríguez (Comp.) *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura,* pp. 1-19. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.

López Casanova, M. (Coord.) (2009). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Narvaja de Arnoux, E., Stefano, M. di y Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Nogueira, S. (Coord.) (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas.* Córdoba: Comunicarte.

Vázquez, G. (Coord.) (2005). *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos.*

Madrid: Edinumen.

4

Los textos expositivos

CECILIA E. MUSE Y MARÍA VICTORIA FERNÁNDEZ

4.1. INTRODUCCIÓN: GENERALIDADES

Los textos, orales y escritos, que se producen en entornos académicos se caracterizan, entre otros rasgos, por organizarse en su entramado interior, a partir de un tipo textual básico, pero no único: la exposición. Este aspecto se encuentra motivado por la finalidad que el escritor persigue y que, en general, consiste en la transmisión de conocimientos, experiencias y saberes científicos que forman parte de una explicación desarrollada en función de un problema de conocimiento que el texto trata de aclarar. Si este propósito se cumple de manera exitosa, se modifica la asimetría entre los conocimientos del lector y del escritor.

En este sentido, son textos que funcionan a partir de la exposición de un saber legitimado socialmente y, por tanto, se explicitan conocimientos que la comunidad científica ya posee en relación con determinado tema. Así, la legitimación no solo alcanza el plano de los conocimientos sino también al propio escritor, quien demuestra que ha leído suficiente bibliografía y que es capaz de lograr una mirada crítica y personal en relación con el referente.

4.2. SITUACIÓN ENUNCIATIVA EN LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Los textos expositivos suponen la presencia de marcas lingüísticas que sitúan a los sujetos y al contexto comunicativo en el discurso. Esta puesta en situación se logra por medio del lenguaje, que suministra una serie de recursos utilizados con el propósito de «señalar». Algunos de ellos son los pronombres, las desinencias verbales, los modalizadores, la adjetivación, la omisión de sujetos, las formas impersonales, las nominalizaciones, los tiempos verbales o las expresiones deícticas referidas al tiempo y al espacio.

En la situación enunciativa, no solo se instala la presencia de quien elabora el texto, sino también de los destinatarios, de terceras personas señaladas y del contexto en que se encuentra el enunciado.

En este sentido, en los intercambios comunicativos en los que se hace uso del

lenguaje, los interlocutores asumen un lugar, un rol social, cuya adopción persigue un objetivo. Estas posiciones se denominan *enunciador* (para el escritor) y *enunciatario* (para el lector). En ambos casos, un mismo sujeto podría asumir más de un rol, en distintas situaciones y construir un enunciado en función de un propósito claro y de una posición definida, mediante el lenguaje.

4.3. ORGANIZACIÓN DISCURSIVA DEL TEXTO EXPOSITIVO

La exposición, en tanto base de los textos de las ciencias, posee una estructura que presenta dos movimientos diferenciados: en primer lugar, se evidencia un problema o interrogante que puede encontrarse (o no) de manera explícita en el texto y, en segundo lugar, se desarrolla la solución. En este sentido, se puede decir que la exposición se rige por un orden lógico en su organización discursiva, no necesariamente proveniente de la realidad. Esta estructura es importante y debe explicitarse, puesto que, en una exposición, no puede faltar ninguno de los datos esperados por el lector o el destinatario.

4.3.1. Secuencia explicativa

Dentro de la bibliografía existente sobre esta temática es Adam (1992) quien propone una descripción de la secuencia explicativa prototípica que consta de los siguientes componentes: un marco conceptual inicial que presenta expositivamente la situación, el planteamiento de un problema que puede formularse a manera de pregunta o de afirmación, después el despliegue de las explicaciones que se evidencian mediante la enumeración de causas y, finalmente, un cierre o conclusión que puede suponer una evaluación, total o parcial, por parte del escritor. A continuación, se expone la secuencia explicativa de un texto académico.

TABLA 4.1
Ejemplo de secuencia explicativa

Marco conceptual inicial	Hoy la sociedad crea y recrea una serie de realidades que, al ser estudiadas sistemáticamente, permiten identificar la tendencia de las sociedades del futuro.
Planteamiento del problema	Se trata, entonces, de lanzar una mirada prospectiva, de descubrir los factores y l que desde el presente conduzcan a visualizar el papel y la aportación que las unive pueden hacer en el mundo globalizado y en la *sociedad del conocimiento*. De esta la finalidad de la investigación consistió en precisar el futuro de la universidad y s dentro de la mundialización, teniendo en cuenta el enfoque prospectivo. [...] En este momento las sociedades están abocadas a un gran cambio, pues desde las de los países desarrollados se teje un nuevo sistema social que se genera a partir globalización y cuyo epicentro será el conocimiento.

Explicaciones	A partir de la consolidación de la globalización y de los factores económicos, soci políticos que este fenómeno provoca, se puede hablar de una nueva lógica social consecuencia, de nuevos epicentros para el desarrollo del mundo. Desde esta pers cada país se verá obligado a aceptar las nuevas condiciones y parámetros de desa mundial que se desprenden de ella. Paralelamente a este fenómeno económico y político, la sociedad en su conjunto exigiendo que se revisen: (uno) la contribución social que realizan las universidade tipo y la calidad de los profesionales que emanan de ellas y (tres) los aportes de productividad, en términos de conocimiento, que vienen haciendo. Desde 1980, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia Cultura (UNESCO) empezó a cuestionar la calidad de las universidades. En diversos seminarios y congresos internacionales ha enfatizado la imperiosa nec mejorar la cualificación de los docentes y promover la investigación en la educaci superior. Esta investigación tomó como base una doble preocupación: (uno) clarificar las te que se observan hoy en la universidad y proyectarlas al futuro dentro del marco d sociedades del conocimiento y (dos) determinar las posibles aportaciones que la u puede hacer en cuanto a la producción de conocimiento. A partir de estas dos preocupaciones surge un tercer aspecto que se relaciona dire con los otros. Este tercer eje temático corresponde a la función de la universidad creadora de conocimiento crítico y generadora de procesos sociales que contribu desarrollo tanto de las naciones como de la humanidad. [...]
Cierre parcial	Actualmente, la configuración de las relaciones sociales se da a partir de dos nive códigos culturales: los propios de cada cultura y los comunes en lo universal. Por ello, no se puede concebir la participación de las sociedades y de los individuo mundo a partir de lo universal, sino que ésta se establece desde la especificidad cu los pueblos y por ende de las universidades.

FUENTE: Pardo Martínez (2011).

Como se mencionó anteriormente, las explicaciones se despliegan mediante la enumeración de causas, por lo que a partir del texto modelo presentado en la tabla precedente, se puede efectuar un detalle de las causas que dan sustento a las explicaciones comunicadas por el autor como se aprecian en la tabla 4.2.

TABLA 4.2
Ejemplo de causas de la explicación

Primera causa	... pues desde las entrañas de los países desarrollados se teje un nuevo sistema social qu genera a partir de la globalización y cuyo epicentro será el conocimiento.
Segunda causa	... cada país se verá obligado a aceptar las nuevas condiciones y parámetros de desarrol que se desprenden de ella.
Tercera causa	... la sociedad en su conjunto viene exigiendo que se revisen: (uno) la contribución socia realizan las universidades (dos) el tipo y la calidad de los profesionales que emanan de el (tres) los aportes de productividad, en términos de conocimiento...

FUENTE: elaboración propia a partir de Pardo Martínez (2011).

Actividad 1 (Descargar o imprimir)

Lea atentamente el siguiente texto.

«Se me dan mal los idiomas».
Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras

Actualmente se acepta que los rasgos psicológicos pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. La adquisición de un idioma no escapa a esta consideración, más aún si se utiliza como método el Enfoque Comunicativo, que en todo momento pone a prueba la personalidad de los participantes al exigirles la interacción social como sistema de aprendizaje. Así, Williams y Burden señalan que el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias «debido principalmente al carácter social de dicha empresa y a que el lenguaje pertenece a toda la esencia social de la persona, es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas» (1999, p. 123).

Palacios Martínez (2002, pp. 146-147) resume en un cuadro las siguientes dimensiones de la personalidad que la investigación ha considerado relevantes para el aprendizaje de idiomas: extroversión/introversión, capacidad para asumir riesgos, tolerancia con la ambigüedad, empatía (como capacidad para ponerse en la situación del otro), autoestima e inhibición. En el presente artículo analizaremos los aspectos que consideramos más destacados y más susceptibles de ser modificados con actuaciones por parte del profesor.

Es evidente que en una clase de idiomas que se quiera participativa no sólo debemos organizar contenidos lingüísticos, sino que debemos estar pendientes de los aspectos psicológicos y de motivación de los alumnos.

Dicho de otra manera: por muy bien que organicemos los aspectos lingüísticos de nuestras enseñanzas, de nada servirá si los alumnos no quieren o no pueden participar por problemas de ansiedad o de falta de seguridad en sí mismos.

Parece ser que la falta de autoestima, que está en la base de muchos de nuestros comportamientos negativos, influye directamente en el sentimiento de muchos alumnos de todas las edades sobre su «falta de aptitudes» para aprender una segunda lengua.

Existen características positivas que pueden ser reforzadas en el aula al igual que se puede ayudar al alumno a salvar los obstáculos provocados por esos rasgos que no favorecen la adquisición de la lengua.

Estamos de acuerdo con Williams y Burden en que «rasgos individuales tales como la inteligencia, la aptitud o la ansiedad se pueden tratar de forma más útil como variables dependientes del contexto y susceptibles de cambio» (1997, p. 99).

Al hablar de las necesidades objetivas y subjetivas del alumno, se hace referencia a variables afectivas y cognitivas como la motivación, la personalidad, los deseos, las

expectativas los estilos de aprendizaje.

El objetivo es que el alumno aprenda a diferenciar los aspectos en los que tiene dificultades de aquellos en los que se desenvuelve con facilidad para que oriente de forma más efectiva su aprendizaje. A pesar de lo difícil que resulta demostrar hipótesis en este terreno, sí parece que ciertos alumnos utilizan de forma natural estrategias que favorecen el aprendizaje. Por otro lado, razones afectivas como la creencia en las propias habilidades y la motivación favorecen en gran medida la adquisición del idioma.

La inclusión de estas ideas no es casual, sino que indica un cambio de pensamiento con respecto a lo que se considera importante para el aprendizaje. El cambio de perspectiva procede en muchos casos de la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje o del trabajo con la población inmigrante. En los protocolos de acogida y en los materiales de español como lengua extranjera destinados a este alumnado es frecuente encontrar la mención a los aspectos afectivos y psicológicos.

Estos aspectos aparecen ya incluso en los diseños curriculares de la asignatura y están teniendo su reflejo práctico en el acercamiento a las técnicas de la llamada Enseñanza Humanística.

Podemos concluir, pues, que la visión de la enseñanza y el aprendizaje se ha enriquecido y se sigue enriqueciendo enormemente gracias a la atención a la diversidad de colectivos como los inmigrantes y los alumnos con dificultades. Cada actuación puntual encaminada a apoyar pedagógicamente a estos colectivos aporta ideas que pueden servir para revisar nuestros presupuestos sobre qué significa enseñar.

Consideramos que conocer y entender la personalidad y los distintos estilos de aprendizaje puede ayudar al profesor de idiomas a organizar con más eficacia su labor docente.

Sánchez Carrón, L. P. (2013). «Se me dan mal los idiomas». Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*. Universidad Complutense de Madrid, *25,* 275-293. (Modificado).

Tras la lectura del texto, realice las siguientes tareas:

1. Identifique el marco conceptual inicial.
2. Reconstruya el problema planteado en el texto e indique, si hubiera, marcas textuales que faciliten esa delimitación. ¿Se encuentran explícitas las causas del problema?
3. Realice una tabla donde se especifiquen las explicaciones de acuerdo con el orden causal en que fueron presentadas por el autor.
4. Señale el cierre del texto.

Actividad 2 (Descargar o imprimir)

Identifique, en el texto que se presenta a continuación, secuencias explicativas y

comente brevemente por qué han sido consideradas. ¿Siguen el esquema propuesto?

Producción de textos biográficos

La escritura se concibe, hoy día, como un proceso de comunicación, de reflexión y de resolución de problemas que, como usuarios competentes de la lengua escrita, ejercemos permanentemente. El nuevo paradigma de la escritura asume que ésta es un proceso de relación entre la reflexión, el pensamiento crítico y la escritura propiamente tal. Al escribir, es preciso preparar las ideas para luego desarrollarlas. Esto implica reflexionar sobre lo que se quiere escribir, sobre nuestros pensamientos y conocimientos acerca del tema. Supone también la reflexión sobre la situación de comunicación y sobre las ideas a expresar, a la vez que involucra la realización de esquemas, redacción de borradores, volver al texto, releer, corregir y reformular lo que se escribe reiteradamente (Smith, 1982). Partiendo de los planteamientos que algunos autores hacen del proceso de escritura, podríamos resumirlo de la siguiente manera. El proceso de escritura implica:

— Preescritura, Preparación o Planificación (Smith, 1982, Calkins, 1993, Lerner, 1985). Esta primera fase es fundamental para producir un texto coherente. Es aquí donde la persona que escribe recolecta datos, revisa, elabora entrevistas, hace visitas, toma apuntes, elabora mapas, dibujos, esquemas y establece las posibles líneas de desarrollo del tema.

— Escritura, Textualización o Elaboración de borradores (Smith, 1982, Calkins, 1993, Lerner, 1985, Murray, 1982). En esta fase se plasman las ideas sobre el papel; quien escribe anticipa preguntas que le permitirán vislumbrar el texto, podrá refutar objeciones, evitar repeticiones. También incluirá datos que le parecen importantes, evitará la ambigüedad y las contradicciones en el texto, ordenará su exposición para lograr que el texto tenga un hilo conductor, establecerá conexiones entre las ideas.

— Revisión o Reescritura (Lerner, 1985, Smith, 1982). Casi todos los autores llaman a esta última fase, la fase de revisión. Esto significa rever, volver a mirar el texto para pulirlo. Es como verlo a través de una lente, de manera objetiva. El escritor es lector y escritor a la vez; tacha secciones, inserta líneas. Esto podría dar la idea de linealidad en el proceso, pero no es así. La escritura es un proceso recursivo, tal como lo afirma Calkins (1993, p. 44).

> [...] no existe tal frecuencia diferenciada. El paso de la preparación al borrador, del borrador a la revisión y de ésta a la versión final se va produciendo minuto a minuto, segundo a segundo, a lo largo de todo el proceso de escritura.

Ball Vargas, M. (2004). Producción de textos biográficos. *Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios*. Universidad de Los Andes, Mérida.

4.4. REPRESENTACIONES EN LA ELABORACIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

La construcción del texto expositivo está orientada, tanto en lo empírico como en lo discursivo, por una representación del referente, del lector y del escritor. Estas representaciones se elaboran según la manera como se organiza y jerarquiza la información, la selección léxica, la presencia o ausencia de ciertos elementos en el texto, por ejemplo, agentes y, según las estrategias y recursos empleados. Esto significa que cualquier contenido de carácter informativo puede ser transmitido de diversas maneras, según el propósito del escritor.

Quien explica se muestra como un «mediador», un testigo cuya función es la de posibilitar la comprensión del contenido de la exposición y asegurar la transmisión de conocimientos. Con este propósito, resulta efectiva la aplicación de una serie de estrategias, propias de esta tipología textual.

4.5. OPERACIONES COGNITIVAS Y DISCURSIVAS

La elaboración de un texto expositivo supone el desarrollo de una actividad cognitiva que conduce a la transformación del interrogante inicial, mediante la aplicación de estrategias que dotan al texto de ciertos rasgos característicos. Estas estrategias, que son del orden cognitivo, derivan en operaciones discursivas específicas. A continuación se presentarán algunas de ellas.

4.5.1. Reformulación

Consiste en la reproducción de una idea o concepto mencionado de manera precedente, con otras herramientas lingüísticas pero conservando el significado primigenio. Esta estrategia permite aclarar informaciones o conceptos que podrían resultar transparentes o ambiguos.

Actividad 3 (Descargar o imprimir)

Tomando como punto de partida la siguiente afirmación, reformule la noción de «estrategias de aprendizaje».

> Leer implica realizar un esfuerzo cognitivo mediante el cual damos sentido o interpretamos cierta información gráfica en función a lo que ya sabemos. Las acciones que realizamos al llevar a cabo esta tarea se denominan estrategias y varían de una lectura a otra. Las estrategias de aprendizaje son procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizás ni siempre se desarrollan en un nivel consciente.
>
> Crespo, N. (1997). *Ejercicios para el desarrollo de la lectura*. Córdoba: Facultad de Lenguas.

4.5.2. Definición

Consiste en la presentación de nociones, objetos o conceptos que resultan de importancia para comprender un tema. Este procedimiento permite sentar las bases de un terreno conceptual común entre el escritor y el lector. Desde el punto de vista lingüístico, se estructura de manera binaria; es decir, posee una doble partición, por un lado, el término que se va a definir y, por otro, el término que lo define. Generalmente, ambos se encuentran conectados por los verbos *ser* o *significar*.

Actividad 4 (Descargar o imprimir)

Describa al posible lector de la siguiente definición de «escritor competente» (Cassany, 2014). Luego, reescríbala pensando en un lector diferente y explique las decisiones tomadas durante la escritura, ¿de qué manera modificó la definición original? ¿Por qué?

> El *escritor competente* es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa. Contrariamente, el *escritor no iniciado* es aquel que no domina ninguno de estos dos aspectos: no tiene conocimientos de código ni utiliza los procesos característicos de composición. Difícilmente será capaz de producir algún texto gramatical, coherente y adecuado.
>
> Cassany, D. (2014). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

4.5.3. Ejemplo

Consiste en la presentación de un caso particular, un dato concreto, empírico y próximo al destinatario, al que resulta aplicable un concepto general y abstracto. La comprensión del ejemplo requiere necesariamente de la puesta en relación con el concepto general al que se aplica. Esta relación solo puede comprenderse en el entorno del texto para el que fue elaborada. Su función es esclarecedora, puesto que se considera que, cognitivamente, es más sencilla la comprensión del ejemplo que la del concepto abstracto. El movimiento mental propuesto por este recurso va desde lo teórico/abstracto/general hacia lo práctico/concreto/particular.

4.5.4. Analogía

Permite establecer una relación de semejanza entre estructuras conceptualmente paralelas (A es a B, lo que C es a D), pero pertenecientes a distintas áreas del conocimiento. Suele representarse discursivamente a través de comparaciones o metáforas.

Actividad 5 (Descargar o imprimir)

Identifique una analogía y explique cómo se efectúa el procedimiento en relación con este texto.

La mosca en el coche

Una vez se preguntó Ortega si la filosofía no fuera más que una leve e insufrible mosca en el vehículo de la historia. No hace al caso la respuesta que diera. El caso es que nuestras actuales autoridades educativas —al menos la porción de ellas que dirige la reforma— sí parecen ser de esa opinión, a juzgar por el tratamiento que la materia filosofía recibe: su reducción sustancial en el programa obligatorio del nuevo bachillerato. Traducido a hechos: se pasa de ocho horas semanales —olvidemos por el momento las éticas — a tres. Si fueran otros tiempos más consecuentes y menos ecológicos, la acción del reformista habría sido otra: ¡paf! Pero la bendita ecología desaconseja crueldades innecesarias para con los bichos (aunque no gocen de simpatías) y los consejeros de imagen —esas luciérnagas insomnes en la noche política o ínterin entre dos elecciones— sugieren que el ¡paf! no sólo es disfuncional y desentonado, sino innecesario.

Basta con crearle a la mosca una «reserva natural», un espacio protegido, aseado, correcto, inmune e inane. Aunque, eso sí, fuera de la historia, al margen de la realidad. Y no es que esas tres horas no sean «reales», en un sentido convencional. El asunto es que «lo real» de nuestro sistema educativo no universitario (preciosa definición defectiva) se concentra y aquilata en lo que llamamos selectividad. Todo lo demás es fantasmagoría: lo que se aprende o deja de aprender durante años, lo que se vive, se sufre, se acumula de experiencia, se crece o se mengua. Los tres dígitos mágicos que abren o cierran el paso a la carrera deseada es lo que, cuenta.

Lasagna Medina, J. La mosca en el coche. *El País*. 1994.
(Modificado)

4.5.5. Cita de autoridad

Otorga validez al texto, pues el escritor presenta coincidencias entre sus ideas y las pertenecientes a expertos en el tema, generalmente reconocidos en el ámbito académico. Además, él mismo se construye como un sujeto competente por escribir acerca de un tema determinado. El uso de este recurso se orienta a la definición de límites claros en torno de la palabra del escritor y la palabra citada, característica importante de estos textos que se vincula con el principio de propiedad intelectual.

Actividad 6 (Descargar o imprimir)

Identifique en el siguiente texto la presencia de citas de autoridad y describa la manera como se incorporan estas voces en el discurso.

El *argumento* de la educación inclusiva

Resulta incuestionable que, por un lado, la referencia a la necesidad de una *educación inclusiva* está cada día más presente en el panorama educativo tanto en el plano internacional como localmente. Por ejemplo, la UNESCO y el BIE, con motivo de la 48.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008), hacen referencia a ella nada menos que como «el camino hacia el futuro» en la orientación común que deberían adoptar los sistemas educativos nacionales. Como *principio o derecho* reconocido, está presente en Convenciones o Declaraciones Internacionales, sean generales, como la ya decana Convención de ONU sobre los *Derechos del Niño* de 1990, o específicas, como la reciente Convención de la ONU (2006) sobre los *Derechos de las Personas con Discapacidad*, al igual que en las llamadas *Metas 2020* promovidas por la OEI para los países iberoamericanos, tanto como en las leyes educativas de muchos países, España entre ellos. Por doquier se suceden eventos de carácter nacional e internacional sobre ella y, al igual que

los promotores de esta *Revista*, se dedican muchas páginas escritas al tema, bien en forma de trabajos monográficos en revistas no temáticas (véase *Revista de Educación*, 327 y 349 del 2002 y del 2009 respectivamente), bien Insertas en revistas dedicadas específicamente a este contenido como son, en la esfera internacional, la *International Journal of Inclusive Education* (http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13603116.html), en el ámbito de iberoamérica, la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html) o, entre nosotros, la recientemente estrenada *Revista de Educación Inclusiva* que promueve la Universidad de Almería (http://www.educacioninclusiva.com/ index.aspx). A la par de todo ello se crean alianzas, grupos o redes de equipos de investigación (como la recién creada **RedCIES** de colaboración entre equipos de varias universidades españolas para la inclusión educativa y social ([http://webs.uvigo.es/redcies/]), que tienen en esta meta su principal objetivo de trabajo o preocupación. Pero al mismo tiempo parece necesario seguir discutiendo —y esperemos que este *Monográfico* contribuya en alguna medida a esta tarea—, sobre una perspectiva o un *argumento*, como dice Rivas (2009: 17), muy poliédrico y complejo, pero también con capacidad potencial para transformar radicalmente el conservador sistema educativo que vivimos y, por estas mismas razones, susceptible de desvirtuarse o *acomodarse* fácilmente a las inercias de un *statu quo* muy resistente al cambio:

Entiendo por argumento, tomando el criterio de la Real Academia de la Lengua (acepción 2), «el asunto o materia de que se trata en una obra». Se refiere, por tanto, a la forma de enfocar o de mirar la realidad y el modo como se construye una estructura de significado […] De esta forma todo argumento nos remite a un contexto cultural, académico, social y político del que surge, de tal forma que nos vincula a una tradición, a una historia que otorga significados a sus diferentes componentes.

Echeita, G. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). Educación inclusiva, argumento, caminos y encrucijadas. *AULA. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 17*, 23-35.

4.5.6. Clasificación

Consiste en el establecimiento de taxonomías que facilitan la incorporación de conceptos en relación con distintas categorías o criterios, y que favorecen la organización de la información y la comprensión textual. Este procedimiento permite agrupar informaciones/datos referidos en la exposición.

4.5.7. Conectores

Los conectores exclusivos de los textos expositivos son pocos, puesto que en su mayoría son compartidos con otros tipos textuales (sobre todo, con la argumentación). No obstante, los que generalmente desempeñan funciones explicativas son los de reformulación, los de ejemplificación y los causales. Con estos últimos, puede suceder que no se encuentre explícita la expresión que indica la causa y, por tanto, es el lector quien debe inferir el tipo de relación establecida entre el conector y los términos vinculados (véase tabla 4.3).

TABLA 4.3
Conectores de textos expositivos

Conectores de reformulación	Conectores de ejemplificación	Conectores

es decir	*por ejemplo*	*porque*
vale decir	*por caso*	*puesto que*
en otras palabras	*así como*	*ya que*
o sea	*particularmente*	*debido a*
esto es	*para ilustrar*	*como consecu*
esto significa que		*por tanto*
dicho de otra manera		*por este motiv*
para decirlo de otro modo para clarificar		
en otros términos		

FUENTE: elaboración propia.

4.5.8. Elementos focalizadores

En los textos expositivos, la manera como se organiza la información debe dar cuenta de un orden de jerarquía, por este motivo, es tarea del escritor suministrar al lector aquellos indicios que le permitan advertir cuáles son los datos más relevantes y cuáles lo son en menor medida, con el fin de que se comprenda el texto. Hay dos procedimientos que facilitan esto: la repetición de los datos más importantes, por un lado, y, por otro, el empleo de elementos focalizadores. Estos últimos son expresiones que colocan la atención del lector solo en los puntos relevantes, algunas de ellas pueden ser: *precisamente, justamente, sobre todo, principalmente, en particular, en especial*.

Actividad 7 (Descargar o imprimir)

Lea el siguiente texto.

> Hoy la sociedad crea y recrea una serie de realidades que, como son estudiadas sistemáticamente, permiten identificar la tendencia de las sociedades del futuro. Se trata, entonces, de lanzar una mirada prospectiva, de descubrir los factores y los hilos que desde el presente conduzcan a visualizar el papel y la aportación que las universidades pueden hacer en el mundo globalizado y en la *sociedad del conocimiento*. La finalidad de la investigación consistió, en este sentido, en precisar el futuro de la universidad y su papel dentro de la mundialización, teniendo en cuenta el enfoque prospectivo. La investigación se realizó como sustento de la tesis doctoral de la cual se han extraído las reflexiones y tendencias que se presentan a continuación.
>
> En este momento, las sociedades están abocadas a un gran cambio, desde las entrañas de los países desarrollados se teje un nuevo sistema social que se genera a partir de la globalización y cuyo epicentro será el conocimiento. En otros términos, desde la consolidación de la globalización y de los factores económicos, sociales y políticos que este fenómeno provoca, se puede hablar de una nueva lógica social y, en consecuencia, de nuevos epicentros para el desarrollo del mundo. Desde esta perspectiva, cada país se verá obligado a aceptar las nuevas condiciones y parámetros de desarrollo mundial que se desprenden de ella.
>
> Pardo Martínez, L. P. (2009). *La función de la Universidad en las sociedades del conocimiento.* Universidad Cooperativa de Colombia (Modificado).

Tras la lectura del texto, realice las siguientes tareas:

1. Señale los conectores que facilitan la progresión de la exposición e indique las

relaciones semánticas establecidas por estos.
2. Explicite (si hubiera) conectores implícitos y reformule ese segmento textual reponiéndolos.
3. Incorpore elementos focalizadores que permitan colocar la atención en una idea relevante; sin modificar el sentido original.

4.6. DESAGENTIVACIÓN DISCURSIVA EN LA EXPOSICIÓN

Uno de los rasgos más sobresalientes de las exposiciones es la tendencia al borrado de las formas modalizantes y marcas deícticas y valorativas del enunciador, que no resultan aconsejables en un tipo textual cuya finalidad es eminentemente cognitiva. Este efecto de objetividad se logra mediante la aplicación de múltiples mecanismos léxicos y gramaticales que, a su vez, facilitan la construcción de estos conceptos de manera más general y abstracta, lo cual es relevante dado que los referentes no son objetos o entidades observables sino postulados teóricos. Entre estos mecanismos, se pueden destacar:

— El uso de la tercera persona del singular o la primera del plural, así como formas verbales impersonales. En este sentido, la primera persona del singular no se prefiere dado que, en las exposiciones, es preciso lograr una distancia considerable entre el escritor, el referente y el lector y, por ende, un texto riguroso, desde el punto de vista discursivo. El uso de la primera persona del plural no refiere a un destinatario real, sino a un grupo, a la comunidad científica, y se denomina: *nosotros inclusivo*.
— Otros usos impersonales: estructuras con *se,* estructuras pasivas, copulativas, sujetos abstractos y nominalizaciones derivadas de verbos y adjetivos. La desagentivación propiciada por el uso de estas construcciones sintácticas permite que determinados agentes puedan ocultarse.
— El empleo de léxico técnico, preciso y específico del campo de conocimiento en el que se enmarca el texto.
— No se aconseja el uso de adjetivos valorativos, antepuestos ni pospuestos, así como tampoco el uso de aquellas formas sustantivas derivadas (diminutivos, aumentativos, entre otras que indican subjetividad) o formas propias del registro informal o vulgar. En cambio, son admisibles aquellos adjetivos de tipo relacional o que indican clase.

Actividad 8 (Descargar o imprimir)

Identifique los recursos de desagentivación discursiva presentes en el texto de la Actividad 4.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

— (2012). *La cocina de la escritura.* Buenos Aires: Anagrama.

— (2014). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir.* Buenos Aires: Paidós.

Creme P. y Lea M. (2005). *Escribir en la Universidad.* Barcelona: Gedisa.

Cubo de Severino, L. (2014). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico.* Córdoba: Comunicarte.

Eco, U. (1997). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* Barcelona: Gedisa.

Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica.* Barcelona: Ariel Practicum.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad.* (1.ª ed., 10.ª reimpr.) Buenos Aires: Eudeba.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Nogueira, S. (Coord.), Croci, P., Varela, L. y Warley, J. (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores: prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario.* (1.ª ed.) Buenos Aires: Biblos.

— (2012). *Manual de lectura y escritura universitarias*. *Prácticas de Taller*. Buenos Aires: Biblios.

Pardo Martínez, L. P. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 17,* 45-158.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

Viramonte de Ávalos, M. (2004). *Comprensión lectora.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

5

Los textos argumentativos

JACQUELINE GIUDICE

5.1. CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es una de las construcciones discursivas más complejas, que ha dado pie a investigaciones sociológicas, filosóficas, históricas, lingüísticas, entre otras, que la han definido y caracterizado de distintas maneras. La importancia de la argumentación es enorme. Está presente en gran parte de los discursos cotidianos, públicos y privados: una conversación familiar, una nota de opinión periodística, un anuncio publicitario, una propaganda política son algunos ejemplos. En el ámbito académico circulan innumerables tipos de textos en los que predomina el discurso argumentativo —de ahí la importancia de su estudio para alumnos universitarios—, tales como ensayos, monografías, trabajos de Fin de Grado o Máster, así como las tesis doctorales. Cabe destacar también que desde un punto de vista social a la actividad argumentativa se la considera la base de la democracia, sustentada en un sistema de gobierno representativo, deliberativo y judicial.

Aristóteles —uno de los primeros autores en sistematizar su estudio en la *Retórica*— la define como la acción del lenguaje a través de la cual se busca persuadir de algo a una audiencia. Recomienda para ello que los discursos se orienten en tres dimensiones al mismo tiempo: la del *logos* (convencer por el uso de la razón); la del *pathos* (conmover por la movilización de pasiones de los destinatarios) y la del *ethos* (lograr la adhesión a través de una determinada imagen que da de sí mismo el orador).

Para orientar el análisis de textos argumentativos, comenzaremos resumiendo características muy generales de los textos argumentativos: se ocupan de una *cuestión* o problema que es objeto de debate. Acerca de ese tema-problema que se discute, el autor sostiene una *hipótesis*, es decir, su postura personal, a través de razones: *los argumentos*. Un texto argumentativo será exitoso si logra que el lector admita una conclusión determinada (la posición del autor), o adopte ciertos comportamientos o realice ciertos actos.

Actividad 1 (Descargar o imprimir)

A partir de las características generales expuestas sobre la argumentación, considere

por qué se puede considerar argumentativo el siguiente texto[1]. Para ello, focalice su atención en:

1. ¿En qué ámbito de circulación está inserto? ¿A qué género discursivo pertenece? ¿Cuál es la finalidad de esta sección en el periódico?
2. ¿Cuál es el la cuestión o problema que se debate?
3. Relea el último párrafo. ¿A qué conclusión llega?
4. ¿Cuáles son las razones o argumentos que utiliza para convencer al lector acerca de la verdad de la conclusión?
5. ¿A qué otra postura se opone?
6. ¿Qué argumentos contrarios refuta?

Clarín, Sábado 26, Septiembre 2009
CAMBIO CLIMÁTICO

El debate que se viene en los Estados Unidos

Por: Paul Krugman

Fuente: THE NEW YORK TIMES, 25-09-2009

1. Si disfrutó del debate en los Estados Unidos sobre la reforma al sistema de salud, le encantará el próximo: *la lucha por el cambio climático*. La Cámara Baja ya aprobó un proyecto de ley sobre el clima bastante contundente y que ofrece incentivos para los recortes, la Ley Waxman-Markey, que si se convierte en ley conducirá a marcadas reducciones de las emisiones efecto invernadero. De todos modos, en materia de cambio climático, como de salud, el punto álgido se registrará en el Senado. Y los sospechosos de siempre ya están haciendo todo lo que pueden para prevenir acciones.

2. Algunos de ellos siguen sosteniendo que no existe el calentamiento global, o al menos que las evidencias no son concluyentes todavía. Pero ese argumento se está volviendo cada vez menos efectivo - tan débil como el hielo del Ártico, que ahora ha disminuido al punto de que las empresas navieras están abriendo nuevas rutas a través de los otrora intransitables mares del norte de Siberia. El principal argumento en contra de toda medida sobre el clima no será la aseveración de que el calentamiento global es un mito. Será que hacer algo para limitar el calentamiento global destruirá a la economía.

3. Salvar al planeta no será gratis. Pero tampoco va a costar tanto. ¿Cómo lo sabemos? En primer lugar, las pruebas sugieren que en estos momentos estamos derrochando mucha energía. En segundo lugar, los mejores análisis económicos de que se dispone en estos momentos sugieren que aún recortes profundos en las emisiones efecto invernadero impondrán costos modestos a la familia promedio.

4. A principios de este mes, la Oficina de Presupuesto del Congreso dio a conocer un análisis sobre los efectos de Waxman-Markey con la conclusión de que para 2020 esta ley le costará a la familia promedio 160 dólares anuales, o un 0,2 por 100 de sus ingresos. Apenas el costo de una estampilla de hoy. Conclusión: la aseveración de que la ley sobre el clima va a destruir la economía merece el mismo desprecio que el comentario que asegura que el calentamiento global es un engaño. La verdad sobre la economía del cambio climático es que es relativamente fácil ser ecológico.

Como se ha podido observar, este texto es marcadamente argumentativo, como lo indica la elección del género discursivo: se trata de una columna de opinión (en este caso, firmada por un reconocido economista norteamericano y publicada en un prestigioso medio de ese país), sección que tiene por finalidad debatir acerca de temas actuales. Su reproducción en diversos medios gráficos del mundo (entre ellos, en el periódico argentino *Clarín)* muestra la importancia de este tema: en efecto, la cuestión que trata es especialmente problemática y objeto de intensos y encontrados debates.

5.2. LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

Comenzaremos diferenciando los elementos constitutivos de la secuencia argumentativa: *tema, cuestión o problema, hipótesis (o tesis)* y *argumentos*. El *tema* designa el asunto básico que aborda el texto, y por lo general, puede ser enunciado a través de un sintagma nominal. Como pudieron observar, en el texto aparece como título de una sección del diario *Clarín* de ese día: *el cambio climático*.

La *cuestión* o *problema* es un aspecto del tema general sobre el cual no hay consenso, por lo cual puede ser formulada como una pregunta neutra, es decir, que no expresa opinión alguna. A veces, como en el texto analizado, no aparece expresada en forma explícita pero puede ser reconstruida como una pregunta que el texto se ocupa de contestar: ¿destruirá (o no) la economía tomar medidas contra el calentamiento global?

La *hipótesis*, en cambio, es la respuesta que el destinador da a esa pregunta-problema que ha desencadenado el texto. Así la define uno de los teóricos de la argumentación, Christian Plantin (2001), quien considera que un texto argumentativo responde, básicamente, a tres tipos de preguntas:

1. ¿Qué tenemos que pensar de esto? ¿Es lindo, es bueno...?
2. ¿Qué debemos creer? ¿Debemos creer esto? En el ejemplo: ¿Qué debemos creer acerca de los costos de tomar medidas contra el calentamiento global?, ¿debemos creer que destruirá la economía tomar medidas?
3. ¿Qué debemos hacer? ¿Debemos hacer eso?

Y estas preguntas producen respuestas que se plasman en dos formas lingüísticas principales, de modo que la hipótesis se formulará:

a. según la forma constatativa: una aserción negativa o positiva con un verbo en modo indicativo. En el ejemplo, «tomar medidas contra el calentamiento global no destruirá la economía». Como se puede observar, en la hipótesis está contenida la opinión del destinador, de manera que expresa un punto de vista, una toma de posición acerca del problema;
b. según la forma inyunctiva, que es la que llama o invita a la acción impartiendo una orden, haciendo una sugerencia o dando un consejo, con un verbo en imperativo: *¡Haced esto!*

Hay que tener en cuenta además que la hipótesis sostenida por un texto puede ser simple (cuando realiza una sola aserción sobre un aspecto) o compleja (cuando realiza más de una aserción sobre un aspecto o sobre varios). Los argumentos colaboran en sostener una y otra aserción.

Si analizamos con mayor profundidad el texto que tomamos como ejemplo, podemos postular que sostiene una hipótesis compleja, que reformulada y sintetizada sería:

— Aserción 1: *el calentamiento global no es un engaño.*
— Aserción 2: *hacer algo para evitarlo no destruirá la economía*.

Además, es necesario tomar en cuenta los diferentes modos de argumentar. Por ejemplo, la hipótesis puede estar o no explicitada en el texto. Muchas veces está implícita, y es el lector quien debe inferirla.

Los *argumentos*, en cambio, son las razones que el destinador da para apoyar su hipótesis, y suelen estar conectados entre sí. Son las pruebas que ofrece el argumentador para convencer a los destinatarios por medio del uso de la razón (logos). Cuando elaboramos un resumen tendiente a explicar un texto argumentativo, las razones aparecen conectadas con la hipótesis a través del «porque». Por ejemplo: «Para Paul Krugman realizar acciones que eviten aumentar el calentamiento no destruirá la economía *porque* hay estudios que demuestran que estamos derrochando mucha energía y *porque* aun recortes profundos en las emisiones efecto invernadero impondrán costos modestos a la familia promedio».

La hipótesis puede estar al comienzo o al final del texto, después de dar las razones o los argumentos. En este último caso, los argumentos se encadenan hasta conducir a la hipótesis, que coincide con la conclusión. Es el caso del texto tomado como ejemplo, tal como puede observarlo en su último párrafo.

Para completar la descripción de la secuencia argumentativa, es muy importante tener en cuenta la *dimensión polémica* de este tipo de textos. Como se refieren a temáticas que son objeto de debate y que originan distintas posturas, el destinador puede traer a su discurso algunas de las hipótesis y argumentos sostenidos por otras posturas (los *contraargumentos),* para después refutarlos. Esta refutación se integra así al despliegue argumental del texto, y se orienta a reforzar la hipótesis que sostiene el autor.

Desde la Lingüística Textual, Adam (1992) describe los componentes constitutivos de la *secuencia textual argumentativa.* Este enfoque de la argumentación tiene la ventaja de hacer evidentes las relaciones lógicas entre las partes de un texto argumentativo, favoreciendo así su lectura e interpretación. A su vez, orienta al lector en la tarea de jerarquizar información y le brinda de esta manera instrumentos para encarar tanto la planificación de un escrito argumentativo propio como la exposición acerca de un texto argumentativo (tal es el caso del resumen de una fuente argumentativa). En forma esquemática, la secuencia se describe del siguiente modo:

TABLA 5.1
La secuencia textual argumentativa según Adam

	Secuencia argumentativa
Componente 1:	*a*) Hipótesis (o tesis) sostenida.

	b) n argumentos (que sostienen la hipótesis).
Componente 2:	*a*) Contraargumentos (dimensión polémica).
	b) Refutación de los contraargumentos.

FUENTE: Arnoux, di Stéfano y Pereira (2002, p. 49).

La secuencia así descrita presenta una estructura jerárquica en la que la hipótesis sostenida —que expresa la postura que el enunciador defiende a lo largo de su discurso— es el eje en torno al cual se despliegan los argumentos, cada uno de los cuales mantiene una relación lógica (del tipo de las relaciones de causa-consecuencia) y de dependencia con ella. Según la extensión del discurso, los argumentos variarán en cuanto a su cantidad.

Actividad 2 (Descargar o imprimir)

Complete los espacios en blanco del siguiente cuadro (para ello, relea los párrafos 2 y 3 del texto «El debate que se viene en los Estados Unidos» de la Actividad 1).

*Hipótesis adversa	*a*). *b*) No es conveniente tomar medidas contra el supuesto calentamiento global	Hipótesis defendida por el autor	A) El calentamiento globa mito o un engaño. B).
*Contraargumentos	*a*) No hay pruebas concluyentes acerca de la existencia del calentamiento global. *b*).	Argumentos ← refutación ← refutación	A. B1 Hay pruebas de que se ahorrar mucha energía qu está derrochando. B2.

5.3. EL USO DE LOS CONECTORES EN LA ARGUMENTACIÓN

Como se ha podido observar, en los textos argumentativos adquieren gran relevancia los conectores. Por ejemplo, entre los argumentos y la conclusión hay o se pueden reponer conectores de causa (como *porque, dado que, puesto que, ya que)* o de consecuencia (como *por tanto, en consecuencia, como resultado)* según el caso.

Los conectores son palabras fundamentales en la argumentación, porque sirven para concatenar argumentos, indicando a la vez una orientación determinada. Este es el caso del conector adversativo *pero* (o *sin embargo* o *no obstante):* frecuentemente, orienta hacia una expectativa negada. En el texto, se puede observar en el inicio del párrafo 3: «Salvar al planeta no será gratis. Pero tampoco costará tanto.»

La primera oración orienta argumentativamente hacia que es mejor no hacer nada

para salvar al planeta por los costos. La segunda oración se orienta hacia lo contrario: se puede hacer algo porque los costos no son tantos. El destinador se inclina hacia la segunda orientación.

El uso de los conectores *aunque, a pesar de que, pese a que, si bien* suelen tener un matiz de significado diferente: introducen un obstáculo argumentativo (por eso se los llama concesivos, ya que «conceden» la existencia de una objeción) que no llega a ser lo suficientemente fuerte como para impedir que se cumpla lo expresado en la oración principal. Esto se observa si comparamos: «Me encanta este vestido, *pero* es muy caro» con *«Aunque* es muy caro, me encanta este vestido». En el primer ejemplo, el *pero* introduce un argumento lo suficientemente fuerte como para no comprar el vestido, en cambio, en el segundo caso, el *aunque* introduce (concede) una objeción que no impide la compra del vestido.

Actividad 3 (Descargar o imprimir)

Complete los espacios en blanco utilizando conectores adversativos o causales según corresponda:

Hay quienes sostienen que no existe el calentamiento global ..... esa posición se está volviendo cada vez más débil ..... las evidencias del cambio climático son cada vez más contundentes.

5.4. LA VALORACIÓN EN LOS DISCURSOS ARGUMENTATIVOS

Otro aspecto que hay que considerar es el tipo de lenguaje de los textos argumentativos, caracterizado por el uso de una marcada subjetividad. Como se desencadenan a partir de una cuestión opinable, en los discursos argumentativos el destinador (argumentador) está fuertemente identificado con lo que sostiene, asume su responsabilidad discursiva y se hace cargo de sus palabras. Por esto, hay fuertes marcas de la presencia del destinador en el uso del lenguaje, tales como:

— El uso de la primera persona (en el ejemplo, párrafo 3: «¿Cómo lo sabemos? En primer lugar, las pruebas sugieren que en estos momentos estamos derrochando ...»).
— El uso de adverbios o construcciones adverbiales que refuerzan la verdad/falsedad o incertidumbre de su decir, como en «La verdad sobre la economía del cambio climático es que es relativamente fácil ser ecológico» (párrafo 4).
— El uso de léxico valorativo, tal como puede observarse en «la aseveración de que la ley sobre el clima va a destruir la economía merece el mismo desprecio que el comentario que asegura que el calentamiento global es un engaño».

5.5. EL RESUMEN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

En la vida universitaria son numerosas las ocasiones en las cuales nos enfrentamos a textos donde predomina la argumentación, ya que el discurso científico, lejos de lo que suele considerarse, no se construye a partir de asumir «verdades absolutas», sino que en él se da la discusión y argumentación razonada de ideas, para lo cual los expertos escriben textos predominantemente argumentativos en un contexto altamente polémico. Ejemplos de este tipo de textos son, además de los mencionados al comienzo del capítulo, la conferencia de autor, las presentaciones a congresos (ponencias, disertaciones), ciertas notas de divulgación científica, los trabajos de tesis.

De esta manera, es habitual que los estudiantes elaboren resúmenes de textos argumentativos como una práctica autónoma. Estos escritos pueden responder a diferentes finalidades. Por ejemplo, pueden tener como objetivo hacer «apuntes de lectura» de tipo personal, en el cual se sintetizan ideas y/o se copian fragmentos especialmente motivadores; o pueden haber sido realizados como una «técnica de estudio», es decir, con la intención de comprender mejor un texto y así facilitar su aprendizaje. Este último tipo de resúmenes es frecuente que circule entre los estudiantes, y también es habitual comprobar que, en ocasiones, no puede ser leído con independencia del texto fuente, ya sea porque le falta información sustancial, o porque su redacción es confusa o inconexa, o porque se limita a copiar y pegar diferentes fragmentos y no apunta a la globalidad del sentido del texto.

La finalidad de este apartado es guiar al estudiante en la elaboración de resúmenes que puedan ser leídos con independencia del texto fuente, que logren una redacción adecuada y que sinteticen la argumentación que el texto propone. Y esto es necesario porque en la universidad se espera que los estudiantes, en su etapa de formación, puedan dar cuenta de la interpretación de textos argumentativos. Una forma habitual es a través de la respuesta a preguntas de examen orientadas a sintetizar el punto de vista de un autor. Otra modalidad es por medio de la elaboración de informes de lectura, donde el alumno debe contrastar o complementar fuentes argumentativas diversas acerca de un tema problemático.

Si tomamos el caso de una consigna o pregunta de examen del tipo ¿Cuál es la posición de X acerca de Y? o ¿Por qué X considera Y?, en ella se evaluará la habilidad de lectura e interpretación de una fuente argumentativa, que pueda sintetizar la posición de un determinado autor (como vimos, siempre subjetiva) acerca de ese tema.

Es decir, el objetivo de una consigna es que el alumno elabore un texto expositivo acerca de una fuente argumentativa. O sea, que exponga la cuestión que se aborda, la hipótesis, los argumentos principales que la sostienen y si la hubiera y fuera importante, la refutación de los contraargumentos. Es por eso por lo que insistimos que entender cabalmente la secuencia argumentativa de un texto permite jerarquizar la información central y poder resumirlo adecuadamente. Por otra parte, tenerla presente favorece

además la planificación y producción de propias argumentaciones acerca de un tema investigado, como las que se dan en las monografías.

Un aspecto fundamental es la jerarquización de la información. No todo lo que está en el texto debe ir en el resumen, ni en el mismo orden. Por ejemplo, en el texto analizado, si bien vimos que la hipótesis puede ser considerada compleja, la afirmación primera de que *sí existe el calentamiento global* está subordinada con respecto a la segunda, que se postula como principal: *hacer algo para limitar el calentamiento global no destruirá la economía.* Esta última aserción es central para el desarrollo argumentativo posterior. En cambio, la hipótesis primera es una información que no será necesaria plasmar en el resumen, aunque es conveniente inferirla en el proceso de comprensión del texto. Lo mismo sucede cuando, en un texto argumentativo más extenso, el destinador utiliza varios argumentos para sostener su hipótesis y refutar las adversas: el trabajo del alumno antes de escribir el resumen será el de seleccionar los argumentos centrales.

5.5.1. Plan textual del resumen de una fuente argumentativa

Todo escrito de circulación académica debería estar cuidadosamente planificado. Además de la secuencia resumida en el cuadro, para elaborar un texto que sintetice una fuente argumentativa se debe tomar en cuenta el plan textual que se espera del escrito producido. Como género discursivo, el resumen de un texto argumentativo de circulación académica puede ser descrito como uno que cuenta con tres pasos o etapas: introducción, desarrollo y conclusión. Cada etapa se orienta hacia una finalidad y puede ser caracterizada por unidades textuales menores, o fases (véase tabla 5.2).

TABLA 5.2
Plan textual para el resumen de un texto argumentativo

Etapas o pasos	Fases
Introducción	— Breve presentación del autor y de la fuente de información. — Presentación del tema general, de la cuestión. — Adelanto de la hipótesis.
Desarrollo	— Argumentos que sostienen la hipótesis
Conclusión	— Reafirmación de la hipótesis. — Incitación a la acción si la hubiere.

5.5.2. Rasgos enunciativos del resumen

Además, en la elaboración de un resumen de un texto argumentativo un aspecto clave

es el de la delegación enunciativa. En efecto, es necesario elaborar un escrito en tercera persona, que evite valoraciones personales y donde se aclare expresamente el origen del punto de vista expresado: el del autor del texto fuente, no el del alumno que lo resume. Por eso en los resúmenes abundan los verbos del decir, del tipo «X cuestiona/se cuestiona..., X se pregunta... X sostiene/afirma/considera/opina...; X argumenta..., X refuta...; X concluye...».

En el caso de que se incluyan citas textuales, deberán estar entrecomilladas. La selección del fragmento que se va a citar debería responder a varios criterios:

— Ser breve: tenga en cuenta que las citas extensas no colaboran en resumir un texto, al contrario, lo «copian».
— Ser pertinente y representativa de la opinión que se está exponiendo: para ello deberá considerar la interacción de voces que ocurren en una argumentación.
— Estar incluida de manera cohesiva en el texto: por ejemplo, que no reiteren lo ya expuesto en el resumen, y que se integren adecuadamente a la sintaxis de la oración.

Actividad 4 (Descargar o imprimir)

Teniendo en cuenta el plan textual de la tabla 5.2, elabore un resumen de «El debate que se viene en los Estados Unidos» (texto incluido en la Actividad 1).

5.6. ALGUNAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

En la argumentación se puede tender especialmente a demostrar la validez de las propias ideas (tendencia argumentativa), o tender a demostrar que las ideas del adversario son falsas o inválidas (tendencia polémica o refutativa).

Analizaremos el uso argumentativo de ciertas figuras retóricas y diferentes procedimientos o mecanismos que suelen emplear los argumentadores con el fin de que el auditorio adhiera o se convenza de sus puntos de vista y para discutir con el adversario las ideas por él sostenidas. A estos procedimientos se los denomina técnicas argumentativas: fueron estudiados y sistematizados por Aristóteles en su obra fundamental, la *Retórica* (cerca del 334 a. C.) y también, mucho más tarde, recuperados para su estudio en el *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958), de Perelman y Olbrechts-Tyteca.

Actividad 5

Lea el siguiente texto.

Raíces
Por Diego Griffon

Pérdida de biodiversidad, consumismo, hambrunas y guerras, son todos síntomas de una misma enfermedad: nuestro modelo de sociedad. En este ensayo, se discuten las relaciones que existen entre el cambio climático y la agricultura convencional, argumentando que ambas, de igual manera, son consecuencias de una misma causa.

1. Hace mucho tiempo, mi amigo Luis me enseñó que para desyerbar, es necesario sacar la raíz, no basta con solo cortar el vástago. Este razonamiento aplica para todo: para encontrar soluciones reales y duraderas hay que buscar las causas, no es suficiente paliar las consecuencias.

2. Actualmente se habla mucho sobre gases de efecto invernadero, uso irracional de energía, deforestación, acidificación de los mares, migraciones climáticas, deshielo polar, agricultura contaminante y una larga lista de otros tópicos relacionados al cambio climático. Estos temas son considerados tan importantes que un significativo número de líderes mundiales se reunieron en Copenhague para discutirlos. Pero, ¿se está apuntando a la raíz o al brote? Podríamos preguntarnos: la liberación de gases de efecto invernadero, la deforestación, la dependencia del petróleo, ¿son causas o son consecuencias?

3. El Colectivo La Patilla (entre otros) ha denunciado que son consecuencias. Las causas son otras, muy profundas, invisibles para muchos. Las raíces del cambio climático se encuentran en nuestro modo de vida, son inherentes a nuestro modelo civilizatorio.

4. Forma parte de este modelo hacer externalidades de todos los costos relevantes. En esta lógica, tiene sentido producir granos en países pobres, para engordar a las vacas de los países ricos. Esto, sin importar el combustible malgastado, las emisiones de metano o la dignidad del campesino hambriento. Este sistema es capaz de propagarse a todos los ámbitos del quehacer humano. Inclusive, mediante créditos de carbono, ha logrado privatizar el aire. El problema de fondo es el modelo, fundamentado en el dinero y el crecimiento. El motor de esta entelequia es la acumulación incrementada de capital. Se espera que esta acumulación no se detenga, como un *perpetuum mobile*. Sin embargo, preguntémonos: ¿es real un modelo de sociedad que suponga crecimiento infinito, en un mundo con recursos finitos?

5. La miopía de este sistema nos está dejando sin futuro. Esta ceguera también se encuentra en la forma en la cual estamos abordando las posibles soluciones. Por decir lo menos, es una ingenuidad intentar solucionar un problema utilizando las herramientas del sistema que lo ha generado. (...)

Ambiente y Sociedad, Año 10, n.º 419 - Enero 28 de 2010 www.ecoportal.net

5.6.1. Metáforas y analogías como técnicas argumentativas

En este texto se puede observar el uso de metáforas y analogías como técnicas argumentativas. La metáfora es un procedimiento mediante el cual se sustituye un término por otro: En el texto tomado como ejemplo, se dice «raíz» en lugar de «causa del problema»; o «vástago» en vez de «consecuencia». Las metáforas tienen un fuerte valor argumentativo porque permiten volver concretos conceptos que de otra manera serían abstractos, por lo que son de lectura más fácil y favorecen el conocimiento del tema. Además, al relacionar dos nociones, el destinador puede transferir ciertas características asociadas positivas o negativas de uno a otro. Por ejemplo, al decir «La *miopía* de este sistema nos está dejando sin futuro» (párrafo 5), las características negativas asociadas a «miopía» (una enfermedad, falta de visión) se trasladan al sistema social (un concepto más abstracto).

La analogía fue definida por Aristóteles como una metáfora de cuatro términos en la que «el segundo término se relaciona con el primero como el cuarto con el tercero [...] Por ejemplo, *la vejez* se relaciona con *la vida* tal como el atardecer con el día; el poeta llamará entonces al atardecer *vejez del día* o [...] a la vejez *atardecer de la vida*» (citado por di Stéfano et al., 2006, p. 25). Es decir, sigue un esquema donde se relacionan palabras que pertenecen a campos de nociones diferentes: se establece una relación del tipo A es a B como C es a D, en el cual C y D son palabras más concretas, en cambio B

y A son conceptos (como *la vida)* más abstractos. En el ejemplo que estamos analizando, puede observarse el procedimiento en el párrafo 1, que admitiría la siguiente reconstrucción: *Cortar solamente el vástago se relaciona con desyerbar tal como sólo paliar consecuencias con solucionar las causas de un problema.*

La utilización de metáforas en un contexto polémico como el que se plantea en este texto es un recurso especialmente productivo porque a través de ellas el destinador sugiere una argumentación subyacente, recuperable si se observan las posibles prolongaciones alusivas a las que se refiere. Este es el caso de las llamadas «metáforas médicas», que disparan múltiples alusiones, referidas tanto a la «enfermedad» como a la «salud».

Actividad 6 (Descargar o imprimir)

1. Complete las metáforas establecidas en el texto y reconstruya la analogía en su formulación en cuatro términos.

Enfermedad: .....
Síntomas: .....
Los síntomas se relacionan con las enfermedades como .....

2. Complete las analogías sugeridas por el texto a través de explicitar posibles prolongaciones alusivas de las metáforas utilizadas:

Medicar solo para paliar los síntomas es a la verdadera medicina/cura lo que .....

5.6.2. La definición como técnica argumentativa

El uso de la definición como técnica argumentativa es observable cuando el argumentador, de todas las definiciones posibles acerca de un mismo concepto, selecciona una que servirá para validar su hipótesis y se orienta a un determinado razonamiento.

En el texto puede observarse su uso en el párrafo 4: el autor define al capitalismo como un modelo basado exclusivamente en la acumulación continua e infinita del capital. En esa búsqueda, hace «externalidades de todos los costos relevantes», y hasta logra «privatizar el aire». Si se compara esta definición del sistema con otras posibles, se puede observar que el autor naturaliza mediante esta técnica una valoración negativa del sistema que le permitirá apuntalar su argumentación.

5.6.3. El entimema o razonamiento deductivo retórico

El típico mecanismo de la argumentación persuasiva es el entimema o razonamiento deductivo retórico: se trata de un silogismo que parte de lo general (premisa mayor) hacia lo particular (premisa menor) para llegar a una conclusión. Por ejemplo: *Los alumnos del*

colegio X aprenden mucha matemática. Juan fue alumno del colegio X. (Por tanto,) Juan aprendió mucha matemática. En los textos argumentativos puede faltar alguna de estas partes (y muchas veces el conector), dando la ilusión de que es el destinatario el que completa la significación, lo que refuerza la persuasión.

A diferencia del procedimiento deductivo demostrativo propio de la ciencia, que parte de premisas probadas rigurosamente, verdaderas, este procedimiento —llamado por Aristóteles entimema— parte de premisas generalmente aceptadas o acordadas por la comunidad, es decir, plausibles o verosímiles, pero no por eso necesariamente verdaderas, para encaminarse hacia cuestiones en las que hay opiniones divergentes, contrapuestas, controvertidas[2].

Actividad 7 (Descargar o imprimir)

Formule el entimema o razonamiento deductivo que puede reconstruirse en el párrafo 4. Parta de la siguiente premisa general:

Premisa general: «Es inviable un modelo de sociedad que suponga crecimiento infinito en un mundo con recursos finitos».

Premisa menor:.

Conclusión:.

5.6.4. El ejemplo como técnica argumentativa

A la inversa del entimema o procedimiento deductivo retórico, el ejemplo procede por inducción: se parte de un caso particular para llegar a una generalización. Sería el caso de *Juan estudió en el colegio X y no sabe matemáticas. Todos los alumnos que estudiaron en el colegio X no saben matemáticas.* Del mismo modo, en el texto «El debate que se viene en los Estados Unidos» (véase Actividad 1), el caso del hielo derretido en el Ártico es un argumento a favor de que el calentamiento global no es un mito; un análisis económico de la Oficina de Presupuesto del Congreso le permite concluir que será fácil (y barato) ser ecológico.

A diferencia de las ciencias inductivas como la medicina (en la cual se considera un número muy amplio de casos particulares para llegar a una generalización), el ejemplo persuade, pero no demuestra, ya que se toman uno o muy pocos casos particulares.

Actividad 8 (Descargar o imprimir)

En el siguiente párrafo del texto escrito por Diego Griffon se utiliza el ejemplo como técnica argumentativa. Identifique cuál/es es/son el/los caso/s particular/res y cuál la generalización a la que se quiere llegar.

> Los enfoques convencionales no son capaces de aportar soluciones, no importa cómo nos los quieran vender. Por ejemplo, se nos ha dicho que parte de la solución se encuentra en el uso de agrocombustibles.

> Sin embargo, es sabido que el balance energético de la producción de estos combustibles es muy precario, inclusive en algunos casos se necesita emplear más energía en su producción que la obtenida al final del proceso. Son conocidos los desiertos verdes producidos por los monocultivos de soya, palma aceitera y jathropha. Los agrocombustibles han incrementado la concentración de la tierra, han desplazado al campesinado, empobrecido a las comunidades rurales, envenenado con sus agroquímicos a los trabajadores, distorsionado el mercado mundial de alimentos y debilitado fuertemente la soberanía agroalimentaria de los países del sur global. Sin embargo, abundan los grupos de cabildeo en favor de los agrocombustibles. Entonces, esta supuesta solución, ¿beneficiará al planeta o a un grupo de empresarios inescrupulosos?

5.6.5. El uso de las preguntas retóricas en la argumentación

Las preguntas retóricas son recursos estilísticos que suelen utilizarse en los discursos argumentativos. Se trata de interrogaciones que no esperan respuesta, ya sea porque se la considera obvia tanto para el hablante como para el oyente, o porque se la puede establecer sin equívoco teniendo en cuenta la propia formulación del texto. Hacerlas le permite al argumentador inducir al lector para que llegue a una determinada conclusión, lo cual es más eficaz que enunciarla directamente.

En el texto de Diego Griffon, se puede observar que el párrafo transcrito en el punto anterior finaliza con este recurso. La pregunta se orienta a que el lector la responda de una única manera: la supuesta solución de los agrocombustibles solo beneficiará «a un grupo de empresarios inescrupulosos».

5.6.6. El argumento por autoridad

Se trata de una técnica argumentativa muy común que consiste en apoyar una afirmación, una conclusión, por medio de la cita a una supuesta autoridad que lo asegura. Su forma canónica es: «P, puesto que X dice P, y X es una autoridad en la materia.» El problema del uso de este argumento es que gira en torno a la autoridad del experto citado y a la pertinencia de su saber en el tema en cuestión. Como está dirigido a un público que no es experto, el destinador elige de todo el dominio de especialidad (que no conoce el destinatario), los autores que apoyen lo que él quiere afirmar (Plantin, 2001, p. 145). En otro párrafo del texto de Diego Griffon puede observarse su uso:

> En definitiva, no es posible continuar con el modelo agrícola actual. Esta no es una manifestación de principios, es la conclusión final a la que llegó el grupo de expertos de la IAASTD en su evaluación del sistema agrícola mundial (IAASTD, 2008). Este trabajo, que fue llevado a cabo por 400 investigadores durante 4 años (utilizando datos de todo el planeta) señala que es imperativo cambiar el modelo agrícola dominante (Revolución Verde) por otro que permita desarrollar sistemas agrícolas sustentables (Agroecología).

5.6.7. Citas y alusiones en la argumentación

El discurso argumentativo se caracteriza por ser altamente polifónico, esto es, incluir distintas voces que apoyen la cuestión, o la discutan para luego refutarla. Por eso incluye

numerosas citas. En particular, en los textos académicos el uso de las citas es muy numeroso porque colaboran en la argumentación (como vimos, constituyen muchas veces argumentos de autoridad). Observe su uso en los siguientes párrafos del mismo texto que venimos analizando:

> En el estado actual de las cosas, solo podemos considerar opciones que estén orientadas hacia la construcción de un modelo de sociedad sustentable. El sistema económico debe sufrir una profunda transformación en sus valores y principios. Parte de la solución del problema se encuentra en el sistema agrícola. Debemos repensarlo por completo. Los movimientos de base han señalado el camino. Se ha demostrado que la agricultura de pequeña escala es más productiva (Rosset, 1999) y sabemos que la agricultura de base agroecológica puede producir iguales o mayores cantidades de alimentos que la agricultura convencional (Bradgley [sic], 2007). No existe razón científica para seguir atados a una racionalidad agrícola que ha demostrado ser dañina para el planeta.
>
> La agricultura no puede seguir siendo un arma de coloniaje, desconocedora de los valores ancestrales de los pueblos. La actividad agrícola debe ser liberadora. No puede existir agricultura exitosa, sin que este éxito contemple la eliminación de las relaciones de dominación y explotación. Efectivamente, en la agricultura se encuentran algunas de las soluciones reales al cambio climático. En el estado actual de las cosas, debemos ser realistas y soñar lo imposible. Soñemos un mundo nuevo... no un mundo enmendado.
>
> **Bibliografía:**
>
> Badgley C., Moghtader, J., Quintero, E., Zakem, E., Chappell, J., Avilés-Vázquez, K., Samulon, A. y Perfecto, I. 2007. Organic Agriculture and the Global Food Supply. Renewable Agriculture and Food Systems.
>
> http://agroecologiavenezuela.blogspot.com/2009/07/especies-invasoras-las-sospechosas.html
>
> Colectivo La Patilla http://colectivolapatilla.blogspot.com/
>
> IAASTD. 2008. http://www.unep.org/dewa/agassessment/docs/SR_Exec_Sum_280508_Spanish.pdf
>
> Rosset, P. 1999. Small is beautiful. The Ecologist, n.º 29, p. 452-456. http://www.mindfully.org/Farm/Small-Farm-Benefits-Rosset.htm

Actividad 9 (Descargar o imprimir)

Destaque los momentos en que el autor cita artículos escritos por otros especialistas u organizaciones. ¿Qué signos gráficos permiten distinguirlas? ¿Qué función cumplen esas citas con respecto al propósito del texto? ¿Cómo se relacionan con la sección Bibliografía que consigna Griffon al final del artículo?

Actividad 10 (Descargar o imprimir)

En las dos últimas oraciones del texto se observa una alusión al Mayo Francés, un movimiento estudiantil de carácter revolucionario que, aunque comenzó en Francia, se extendió a varios lugares del mundo en 1968. Uno de los grafitis que identificaron este movimiento era: «Sean realistas: pidan lo imposible». Reinterprete en esa clave ideológica las dos últimas oraciones:

> En el estado actual de las cosas, debemos ser realistas y soñar lo imposible. Soñemos un mundo nuevo... no un mundo enmendado.

5.7. LA LECTURA DE UN CORPUS ARGUMENTATIVO

El conocimiento de los distintos puntos de vista sobre un tema nos resulta útil para ampliar nuestras propias ideas acerca de la problemática y poder formar una opinión que tenga en cuenta diferentes variables. En efecto, para comprender mejor un texto —como se ha observado mediante la lectura de los ejemplos anteriores— es necesario ponerlo en relación con los demás, de otra manera no percibimos la discusión y debate que los textos suponen. También leer nos sirve para escribir mejor, en este caso, para escribir acerca de este tema en particular. Un ejercicio de escritura que pone en juego las habilidades de comprensión de un texto es amplificar por medio de una breve escritura: poniéndose en la perspectiva de un determinado destinador que sostiene un punto de vista, incluir un nuevo párrafo.

Actividad 11 (Descargar o imprimir)

Continúe el texto de Diego Griffon (véase Actividad 5). Para ello, escriba desde el punto de vista del autor diez líneas e incluya, con el objetivo de debatir, la postura que expresa Paul Krugman en el texto antes analizado (véase Actividad 1). Las siguientes preguntas pueden orientarlo en el proceso de escritura:

— ¿Qué intenta el sistema actual o la convención de Copenhague para Diego Griffon?
— ¿Qué habría que hacer, en cambio, para él?
— Leyes como las que defiende Paul Krugman en el texto de la Actividad 1, ¿pueden ser consideradas soluciones reales y definitivas con respecto al problema del cambio climático para Diego Griffon? ¿Por qué?

5.8. EL PROCESO DE ESCRITURA DE UNA ARGUMENTACIÓN PERSONAL

Hay situaciones y textos propios del ámbito académico en los cuales al alumno, después de exponer un tema y analizar autores que expresan diferentes posiciones, manifiesta su propio punto de vista acerca del tema objeto de debate. Esto sucede en ciertos momentos de una exposición oral, en la preparación de una clase, en un apartado de una monografía, y más extensamente, en los Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster y en las tesis doctorales. Para una adecuada formulación de esa opinión conviene tener en cuenta pasos que Aristóteles recomienda en su *Retórica: inventio, dispositio* y *elocutio.*

La invención *(inventio)* trata de encontrar qué decir. Esto es, el alumno tendrá que tener claridad con respecto a cuál es el tema de debate, cuál es la tesis —su posición personal frente a ese tema—, cuáles son los argumentos que sostendrá para apoyarla, y eventualmente, de qué manera refutará los argumentos contrarios.

En este proceso, es recomendable que escriba la tesis, la cual debería estar formulada con una oración de la que se predica verdad o falsedad. (Recuerde que elaborar un cuadro como el propuesto en la Actividad 2 lo ayudará a clarificar las partes de la

secuencia argumentativa).

Puede ocurrir que la hipótesis propia sea diferente a la sostenida por los autores que se estén analizando en el escrito. En ese caso, los argumentos deben ser suficientemente sólidos, de manera que sería conveniente recurrir a otras autoridades en el tema. Otra posibilidad es que el alumno esté de acuerdo con la posición de alguno de los autores consultados. En ese caso, conviene ampliar los argumentos que el autor sostuvo. Para ello, se podrá recurrir a otra referencia de autoridad que sea complementaria, se podrán buscar nuevos ejemplos, se podrá plantear una nueva analogía con algún otro fenómeno o con lo ocurrido en otra época histórica.

Con relación al plan del discurso *(dispositio),* la escritura académica sigue un cuidadoso proceso de preparación y planificación. Es necesario conocer adecuadamente el tipo de texto que se pretende escribir en cuanto a su formato, y guiar el proceso de escritura posterior con un esquema que permita dar cuenta de él. Aristóteles propone un plan discursivo que sigue siendo predominante en nuestra cultura:

— Introducción *(exordio)*. Cumple con dos funciones básicas: captar la atención del lector y anticiparle el tema. Prevea, entonces, al menos un párrafo introductorio donde se señale la importancia del tema y su relevancia actual, con el objetivo de movilizar las emociones del lector (el *pathos),* así como adelantar la posición personal.
— Narración *(narratio)*. Esta parte, optativa en los géneros académicos o periodísticos, pero de uso general en los textos jurídicos, consiste en relatar los hechos sobre los que después se va a opinar. La narración debería ser clara, breve, verosímil y su función es preparar sutilmente el terreno para la argumentación que se desarrollará después.
— Confirmación *(confirmatio)*. Es la parte más argumentativa propiamente dicha, en la cual se exponen los argumentos elaborados durante la invención, y eventualmente, se refutan los argumentos contrarios. Con la confirmación debería quedar demostrado el punto de vista que se sostiene (la hipótesis), por esto es la parte del texto que más se orientará al *logos,* esto es, a convencer por el uso de la razón.
— Conclusión *(epílogo)*. Es el cierre, la clausura del texto. En esta parte no se agregan argumentos ni pruebas, sino que se resume lo dicho y se vuelve a apelar a los sentimientos del lector (dimensión del *pathos)* para buscar conmoverlo y que acepte la argumentación propuesta.

Se puede ejemplificar este plan textual con la nota de opinión escrita por Paul Krugman (véase Actividad 1). El exordio comprende el sobretítulo *(Cambio climático)* y el título de la nota, que como ya se dijo, adelantan el tema objeto de debate. El primer párrafo comienza con una apelación explícita al lector («Si *disfrutó* del debate en los Estados Unidos sobre la reforma al sistema de salud, le *encantará* el próximo...») e

intenta movilizar sus emociones a través del uso de un lenguaje marcadamente subjetivo (como *bastante contundente, marcadas reducciones, los sospechosos de siempre).* La confirmación se desarrolla en los siguientes párrafos, en los cuales Paul Krugman expone sus argumentos y refuta a los contrarios; y la conclusión se expresa en las últimas líneas, en las cuales se reafirma la hipótesis y se utiliza un lenguaje fuertemente valorativo que se orienta a movilizar las pasiones del lector:

> Conclusión: la aseveración de que la ley sobre el clima va a destruir la economía merece el mismo desprecio que el comentario que asegura que el calentamiento global es un engaño. La verdad sobre la economía del cambio climático es que es relativamente fácil ser ecológico.

Por último, la elocución *(elocutio)* corresponde con la puesta en discurso. Aristóteles recomendaba el uso de figuras retóricas que sirvieran no solo para expresar los puntos de vista, sino además para embellecer el discurso, ya que para él, un discurso bello y armonioso convence más que uno simple y burdo. En este paso, es conveniente, por ejemplo, encontrar las metáforas o analogías adecuadas, además de revisar el uso del lenguaje, que sea acorde a la situación comunicativa que se esté desarrollando.

Actividad 12 (Descargar o imprimir)

Elabore un texto de 300 a 500 palabras en el cual exprese su punto de vista acerca del siguiente tema objeto de debate: ¿Qué hacer frente al supuesto problema del cambio climático? Para ello, puede apoyarse en la bibliografía ya revisada en este capítulo y/o sumarle otras fuentes bibliográficas. Tenga en cuenta los pasos analizados en el apartado 5.8 y el plan del discurso clásico: introducción, desarrollo/confirmación, conclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes.* París: Nathan.

Aristóteles (2004). *Retórica*. Buenos Aires: Andrómeda.

Arnoux, E. et al. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Barthes, R. (1985). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

Di Stefano, M. et al. (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.

Di Stefano, M. (2003). «La argumentación: abordaje secuencial» y «La argumentación: plan textual». En *Lectura y producción de textos académicos. Módulo Formativo I para el aspirante - Curso Inicial 2004*. Dirección de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, pp. 18-26.

Giudice, J. (2010). La secuenciación de actividades didácticas en el trabajo con corpus argumentativos. En M. A. Vitale y M. C. Schaum (Comp.), *Libro de Actas. I Coloquio Nacional de Retórica «Retórica y política»,* pp. 99-111. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. [1958]. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989.

Plantin, Ch. (2001). *La Argumentación,* Barcelona: Ariel.

. (2004). Pensar el debate. *Signos, 37* (55), 121-129.

NOTAS

1 Una propuesta de secuencia didáctica para el docente universitario del texto de esta actividad se encuentra en Guidice (2010).

2 Roland Barthes destaca su valor persuasivo: «El entimema tiene el atractivo de un encadenamiento, de un viaje. Parte de un punto que no necesita ser probado y va a otro que tiene necesidad de serlo. Provoca el sentimiento agradable del descubrimiento; explota la ignorancia del destinatario haciéndole sentir que es él quien completa la idea. Y tiene también la excelencia de la concisión» (Barthes, 1970, p. 72, citado en Arnoux et al., 2009, pp. 143-144).

Solucionario

CAPÍTULO 2. LA CORRECCIÓN IDIOMÁTICA

Actividad 1

1.

— Guíame hasta la salida, por favor, porque estoy aturdido por el guirigay que forman los tictacs de los veintiséis relojes de la mansión de tu tío José Miguel. ¿No te pasa a ti?

— ¿Qué dices? ¿Que te agobia este ruido? A mí me preocupa más la cuestión hispano-árabe. Créeme, aún no he conseguido información de Juan Luis; hay que andar sacándosela con fórceps muy hábilmente. Ojalá vosotros averigüéis cuándo y cómo entra en vigor dicha prohibición.

2. Diptongos: girigay, veintiséis, mansión, agobia, ruido, cuestión, información, Juan, Luis, hay, cuando, prohibición.
   Triptongos: averigüéis.
   Hiatos: guíame, tío, preocupa, creéme, aún.

3.

Guí[1]*-a-me:* su sílaba tónica es la antepenúltima; por tanto es esdrújula. En ella hay un hiato de vocal cerrada tónica al lado de vocal abierta átona. Este tipo de hiatos llevan tilde sobre la vocal cerrada tónica con independencia de las reglas generales de acentuación. Lo correcto es *guíame*.

Gui-ri-gay[2]*:* su sílaba tónica es la última, por tanto es aguda. En ella hay un diptongo de vocal abierta más vocal cerrada que sigue las reglas generales de acentuación y, en caso de tildarse, la tilde se coloca sobre la vocal abierta del diptongo. Como es aguda y termina en *-y*, no lleva tilde.

Vein-ti-séis: su sílaba tónica es la última, por tanto es aguda. En ella hay un diptongo de vocal abierta más vocal cerrada que sigue las Reglas Generales de acentuación y, en caso de tildarse, la tilde se coloca sobre la vocal abierta del diptongo. Como es aguda y termina en *-s,* lleva tilde sobre la *e.*

Há-bil-men-te: se trata de una palabra compuesta con la partícula *-mente.* Este tipo de adverbios mantienen la tilde del adjetivo que les da origen, por tanto, hay que analizar solo *hábil*. Su sílaba tónica es la penúltima, luego es llana. Como es llana y termina en consonante diferente a *-s* y a *-n,* lleva tilde.

Prohi-bi-ción: su sílaba tónica es la última, por tanto es aguda. En ella hay un

diptongo de vocal cerrada y vocal abierta. Estos diptongos siguen las Reglas Generales y, en caso de llevar tilde, se coloca sobre la vocal abierta del diptongo. Como es aguda y termina en consonante *-n,* lleva tilde sobre la *o*.

Actividad 2

a. El *fugitivo/huido/prófugo* había escapado por una ventana en forma *oval* que había en la *construcción* anexa que estaba reservada para los trabajos *hortícolas* que realizan los presos.
b. Los montañeros que pernoctaban en el *refugio* situado a 1400 metros de altitud, estaban *construyendo* un puente sobre el río San Mauricio cuando descubrieron *la osamenta* del diplodocus en *una oquedad* del terreno.
c. El moderador recurrió a un hábil *subterfugio* para concluir el coloquio, antes de que se produjeran acaloradas discusiones entre algunos de los interlocutores.
d. Nuestras vidas son los ríos / que van a dar a la mar, / que es el morir» son unos versos de Jorge Manrique que expresan la *fugacidad* de la vida y de los bienes terrenales.

Actividad 3

1.

a. No sé *por qué* esta palabra lleva acento, *porque* no entiendo bien los hiatos.
b. Quiero saber qué has hecho y *por qué*.
c. ¿Porque no he estudiado me vas a castigar? ¡Yo qué sé *por qué* no he estudiado! Efectivamente, es evidente que no sé la lección *porque* no he estudiado.
d. ¿Conocéis el pueblo *por que* pasa hoy la vuelta ciclista?
e. No conozco la razón *por que* quiso marcharse.
f. Nunca me explicaste el *porqué* de tus penas ni *por qué* dejaste de venir a casa.
g. No salí anoche con ellos *porque* estaba agotada y quería dormir.
h. Va a cambiar el horario *por que* se rige el comercio local desde hace años.
i. Parece raro lo que hace, pero tendrá su *porqué*.
j. ¿Viniste a vernos *porque* te apetecía o por obligación?
k. El profesor optó *por que* todos sus alumnos hicieran un trabajo.

2.

a. *Si no* quieres venir al cine, dímelo.
b. Creo que no quiero salir de casa, *sino* quedarme a ver algo aquí.
c. Lo que decidas, pero *si no* quieres venir, avísanos con tiempo porque *si no* vamos a comprar la entrada para todos.
d. Vale, vale, iré, porque *si no* voy ¡menudo *sino* me espera, la verdad!

3.

a. Por fin ha llovido este otoño, *conque* podemos salir a buscar setas.
b. No entiendo *con qué* intención me preguntas eso.
c. Salió *con que* no quería hablarnos.
d. Conozco el coche *con que* quisiste impresionarnos.
e. Pregúntale *con qué* chicos sale.
f . ¿Los chicos *con que* sale son de confianza?
g. Tendré en cuenta el entusiasmo *con que* trabajáis.

4.

a. ¿*Dónde /Adónde* van tus padres y *dónde* tenéis aparcado el coche?
b. Fuimos *donde* nos dijisteis y no había nadie, así que llegamos hasta *donde* vive Juan y, la verdad, el barrio *donde* reside es una maravilla.

Actividad 4

1. Aya (sust.). 2. Halla (verb. *hallar);* haya (verb. *haber*). 3. Hayas (sust.). 4. Basta (adj.). 5. Basta (interj.). 6. Vasta (adj.). 7. Basto (adj.). 8. Vasto (adj.). 9. Cabo (sust.). 10. Cabo (sust.). 11. Cabo (sust.). 12. Cavo (verb. *cavar*). 13. Cayado (sust.); callado (participio.). 14. Espía (sust.). 15. Espía (verb. *espiar*). 16. Expía (verb. *expiar*) . 17. Hala (interj.). 18. Ala (sust.). 19. Hay (verb. *haber*). 20. Ahí (adv.). 21. Ay (interj.). 22. Hecho (verb. *hacer*). 23. Echo (verb. *echar*). 24. Honda (adj.). 25. Honda (sust.). 26. Onda (sust.). 27. Onda (sust.). 28. Oí (verbo. *oír*); hoy (adv.). 29. Maya (adj.). 30. Malla (sust.). 31. Pollo (sust.). 32. Pollo (sust.). 33. Poyo (sust.). 34. Pullas (sust.). 35. Puya (sust.). 36. Raya (sust.). 37. Raya (sust.). 38. Raya (verb. *rayar* 'hacer líneas'). 39. Ralla (verb. *rallar* 'desmenuzar'). 40. Rayo (sust.). 41. Rallo (verb. *rallar*). 42. Rayo (verb. *rayar*). 43. Tubo (sust.). 44. Tuvo (verb. *tener*). 45. Valido (sust.). 46. Balido (sust.). 47. Válido (adj.). 48. Validó (verb. *validar*). 49. Valla (sust.) . 50. Valla (verb. *vallar*). 51. Vaya (interj.); 52. Vaya (verb. *ir*).

Actividad 5

En un reino encantado, donde los hombres nunca pueden llegar, o quizás donde transitan eternamente sin darse cuenta; en ese reino mágico donde las cosas no tangibles se vuelven concretas, había un estanque maravilloso. Era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente en esa agua tan limpia.

Hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse, haciéndose mutua compañía, la tristeza y la ira. Se quitaron sus vestimentas y, desnudas las dos, entraron al

estanque.

La ira, nerviosa como siempre está, urgida sin saber por qué, se bañó rápidamente y más apresurada aún, salió del agua. Pero como la ira es ciega, o por lo menos no distingue claramente la realidad de lo que ella se piensa, desnuda y apurada, se puso al salir la primera ropa que encontró. Y sucedió que esa ropa no era la suya, sino la de la tristeza. Y así, vestida de tristeza, la ira se marchó corriendo.

Mucho tiempo después, muy calmada y muy serena, dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está, la tristeza terminó su baño. Sin ningún apuro, o mejor dicho sin consciencia del paso del tiempo, con pereza y lentamente salió del estanque. En la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba y puesto que, como todos sabemos, a la tristeza no le gusta quedar al desnudo, se puso la única ropa que había junto al estanque: la ropa de la ira.

Cuentan que desde entonces, si alguien se encuentra con una ira ciega, terrible y cruel y piensa que está ante un gran enfado, solo debe concederse el tiempo necesario para observar que lo que ve es solo un disfraz, porque detrás de la ira, en realidad, siempre está escondida la tristeza.

Actividad 6

Arquitecto: arquitecta (lo forma por desdoblamiento vocálico).

Asistente: como común en cuanto al género indica una profesión *(el asistente* o *la asistente)* diferente al femenino *asistenta*.

Atleta: la atleta (común en cuanto al género*: el atleta, la atleta)*.

Bedel: mayoritariamente, se indica el género gramatical por desdoblamiento *(el bedel, la bedela),* aunque también se usa con menor frecuencia como común en cuanto al género *(el bedel, la bedel)*.

Buey: vaca (procedimiento denominado heteronimia).

Dama: caballero (también utiliza el procedimiento de la heteronimia).

Macho: hembra (heteronimia).

Matrona: matrón (masculino formado a partir del femenino).

Médico: aunque la RAE recomienda su uso como femenino formado por desdoblamiento *(la médica)* también reconoce (en RAE, 2009) la enorme frecuencia con la que se usa como común en cuanto al género, o sea, *el médico, la médico*.

Modisto: modista (de nuevo otro masculino formado desde el femenino, por desdoblamiento genérico o alternancia vocálica).

Piloto: la piloto (común en cuanto al género).

Vampiro: existe el femenino por desdoblamiento *(vampira)* y otro femenino relacionado *(vampiresa),* cuyo significado no se asocia exactamente al mundo de los vampiros. («Mujer que aprovecha su capacidad de seducción amorosa para lucrarse a costa de aquellos a quienes seduce» [RAE, 2014, s/v **vampiresa]**).

Varón: hembra (femenino formado por heteronimia). Existe también otro sustantivo

homófono, aunque difiere sin embargo en la escritura, que forma su femenino por desdoblamiento: se trata de los títulos nobiliarios de barón y baronesa.

Actividad 7

Airbag: airbags (acabados en otras consonantes).
Bufé: bufés (acabados con */e/* tónica).
Ceutí: ceutís o *ceutíes*, ya que por terminar en */i/* tónica se admiten de las dos maneras.
Cruasán: cruasanes (acabados en *-n).*
Eslogan: eslóganes (acabados en *-n).*
Hámster: hámsteres (acabados en *-r).*
Láser: láseres (acabados en *-r).*
Póster: pósteres (acabados en *-r).*
Récord: récords (acabados en grupo consonántico).
Tique: tiques (acabados en */e/* átona).
Vudú: vudús (acabados en */u/* tónica).
Web: webs (acabados en otras consonantes diferentes a *-s, -x, -l, -r, -n, -d, -z, -j).*

Actividad 8

Veniros: error en cuanto al verbo. Se está usando un infinitivo con valor de imperativo, cuando para la segunda persona se debe utilizar el imperativo. Lo adecuado es «Veníos» o «Venid», si se suprime el pronombre.

Detrás mía: error en cuanto al posesivo, que no puede funcionar como adyacente de un adverbio, porque pierde su carácter posesivo. Por eso lo conveniente es recurrir a otro modo de expresar la referencia y no la pertenencia, o sea, el uso de preposición y pronombre personal, como en «detrás de mí».

Este aula: error en cuanto al determinante demostrativo. *Aula* es un sustantivo femenino y los determinantes y adjetivos deben concordar con él. Solo existe una anomalía con la forma antigua del artículo femenino *el* y *un*, pero no con el resto de los determinantes que deben acompañar a este sustantivo en su forma femenina normal. Lo correcto es «esta aula».

Necesito ya de que: error en cuanto a las preposiciones. Se trata de un dequeísmo, que consiste en la adición indebida de la preposición *de* cuando no es necesaria; lo correcto es «Necesito ya que».

En cuanto que: error en cuanto a la locución conjuntiva, que no debe añadir la conjunción *que*. Lo correcto es «en cuanto».

Vuelvas en sí: error en cuanto al pronombre, porque debe concordar con su referente en número y persona. Aquí debió decirse*:* «vuelvas en ti».

Celebrando: error en cuanto al verbo. Se trata de un gerundio de posterioridad,

porque su acción es posterior a la del verbo principal. Se corrige conjugando el verbo para que actúe como verbo pleno*:* «y celebremos».

Canapés que su: error en cuanto al pronombre relativo. Se trata de un quesuismo que consiste en el empleo del pronombre relativo *que* desfuncionalizado más un determinante que suele ser el posesivo en lugar del relativo *cuyo*. Por eso aquí se recomienda*:* «canapés cuyo».

Sándwichs: error en cuanto a la formación del plural, puesto que este sustantivo forma su plural añadiendo *-es:* «sándwiches».

Cruasans: error en cuanto al número. El plural de los sustantivos acabados en *-l, -r, -n, -d, -z, -j* se forma añadiendo *-es*. Lo correcto es «cruasanes».

En relación a: error en cuanto a la locución preposicional; la palabra *relación* exige la presencia de la preposición *con*. De hecho, existen las siguientes variantes «Con relación a» y «En relación con», pero no la combinación que aparece aquí. Debe usarse una de las dos variantes citadas.

Problema a resolver: Error en cuanto a la preposición. Se trata de usar la preposición más un infinitivo (aquí, *resolver),* como complemento de un sustantivo *(problema)*. Esta construcción es un galicismo sintáctico que conviene evitar. Lo adecuado es sustituir la preposición por otro nexo*:* «problema por resolver», «problema que resolver»...

Me he dado cuenta que: error también en cuanto a las preposiciones. Esta vez se trata de un queísmo que consiste en la supresión indebida de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando es obligada. Lo correcto es añadir la preposición: «me he dado cuenta de que».

CAPÍTULO 3. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS ACADÉMICOS

Actividad 1

1. Respuesta posible:

— Presentación: abarca el encabezado o título de la reseña y los párrafos 1 y 2.
— Descripción: cubre los párrafos 3, 4, 5, 6 y 7.
— Evaluación: principalmente en el párrafo 8 (aunque la evaluación abarca toda la reseña).

2. Respuesta posible:

a. Objetivos o postulados del libro reseñado → *párrafo 4.*
b. Bases teóricas y metodológicas → *párrafo 3.*
c. Desarrollo del contenido temático de la obra → *párrafos 5, 6 y 7.*
d. Estructura general → *párrafo 5.*

3. Respuesta posible:

— La concepción de la comprensión textual desde un enfoque sociocultural, que considera las condiciones históricas de las prácticas comunicativas de una comunidad.
— El concepto de *literacidad*
— La idea de que el texto refleja un orden social y, por tanto, una ideología que debe reconstruirse.
— La noción de *multilectura* en el contexto del plurilingüismo.
— La importancia del enfoque sociocultural para la comprensión de textos científicos.

4. Respuesta posible:

a	Estrategia: descripción	Objetivo: expositivo
b	Estrategia: cita	Objetivo: expositivo
c	Estrategia: valoración	Objetivo: argumentativo

5. Respuesta posible:

— Voz del reseñador: ... En cada apartado se van desarrollando de forma pormenorizada los conceptos implicados y se van analizando numerosos textos de nuestro uso cotidiano y aparentemente sin ideología...
— Voz del autor reseñado: ... Además, para el autor resulta evidente que una gran parte de la lectura actual se realiza directamente ante la pantalla del ordenador y que el internauta se comporta ante esos contenidos de manera ingenua...

Actividad 2

1. Categorías y subcategorías que se presentan en el resumen.

El presente trabajo presenta una propuesta validada para elaborar un plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad.	Encuadre
Por una parte, analiza las actuaciones tutoriales realizadas por los servicios de atención al estudiante con discapacidad de cuarenta universidades españolas, considerando sobre todo los momentos clave en la trayectoria del estudiante, que se vinculan con la promoción, la acogida, la permanencia y el egreso.	Problema argument Objetivos explicitad pueden d de este fr

Del análisis efectuado destaca llamativamente el que no existan planes de acción tutoriales, ni globales ni específicos, dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad.	Se presu inexisten investiga previas
Por otra parte, se presenta una propuesta validada de plan de acción tutorial que fija sus destinatarios prioritarios, orientaciones y recomendaciones según la tipología de discapacidad que pueda presentar el estudiante, actuaciones generales de orientación, distintos formatos y modalidades de acción tutorial, momentos clave y su organización en las fases de motivación, sensibilización, planificación, ejecución, evaluación e institucionalización.	Métodos resultado términos posibles
Entre las principales conclusiones, se destaca la importancia de que la propuesta facilite la participación activa y la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la dinámica universitaria, favoreciendo así su desarrollo y éxito académico desde una formación integral y de calidad.	Conclusi

Aclaración: el conjunto de categorías y subcategorías presentadas en el capítulo 3 no necesariamente han de reconocerse en todos los resúmenes, pues, en ocasiones, algunas de ellas se encuentran de manera implícita.

2. Palabras clave: orientación, tutoría, discapacidad, estudiantes, universidad.

Actividad 3

1. Respuesta posible: el texto de J. Marinkovich es una monografía porque no solo presenta una descripción detallada de los enfoques de proceso en la producción escrita, sino también una fundamentación a favor de un modelo teórico integrador. Además, da cuenta de un trabajo analítico y crítico de numerosas fuentes de información, por lo que posee un objetivo expositivo y, al mismo tiempo, argumentativo.
2. Respuesta posible: *b*).
3. Respuesta posible:

— Fragmento donde se enuncia la hipótesis: ... se pretende revisar los aportes más significativos en términos de los modelos teóricos [...] estableciendo en qué medida estos constituyen genuinos modelos teóricos o meras propuestas metodológicas y hasta qué punto las recientes propuestas podrían conformar un modelo integrador...
— Fragmento donde se plantea la postura: ... Los modelos presentados en esta sección tienen en común [...] la capacidad de integrar los tres mayores intereses o problemas de una teoría de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del individuo, los recursos textuales y lingüísticos y los factores contextuales. Estos aportes permiten completar ciertas carencias de otros modelos...

4. Respuesta posible:

	Enfoque expresivo	Enfoque cognitivo	Enfoque cognitivo renovado	Enfoque social	Enf inte
Concepto de escritura	Escribir es expresarse libremente	Escribir es un proceso recursivo	Escribir es una práctica socialmente determinada	Escribir es una actividad que ocurre en una situación socio-retórica específica	Escribir dominar estrategi cognitiva sociales textuales
Aspecto enfatizado de la escritura	El carácter creativo del proceso	Las fases y las metas que implica el escribir	Los aspectos sociales cognitivos y emocionales	La noción de género discursivo y de estructuras sociales	El uso d lenguaje. compete comunic
Algunos representantes	Elbow	Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia	Bizzell, Faigley, etc.	Berkenkotter, Huckin, Medway, etc.	Grabe y van Dijk Kinstch,

CAPÍTULO 4. LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Actividad 1

1. Respuesta posible: párrafo 1.
2. Respuesta posible:

— Problema planteado: Al adquirir un idioma desde el enfoque comunicativo, el alumno puede estar condicionado por los rasgos psicológicos de su personalidad, centrados tanto en variables afectivas como cognitivas.
— Marcas textuales: pueden encontrarse en los párrafos 1 y 7.
— Las causas del problema se encuentras explícitas a lo largo del texto.

3. Respuesta posible:

Causa 1	Falta de autoestima (párrafo 4).
Causa 2	Necesidades objetivas y subjetivas del alumno (párrafo 7).
Causa 3	Discernir entre la dificultad y la facilidad en el aprendizaje (párrafo 8).

4. Respuesta posible: párrafos 11 y 12.

Actividad 2

Respuesta posible:

— En el párrafo 1 se consigna el marco conceptual inicial, el planteamiento del problema y las posibles soluciones.
— En los párrafos 2, 3 y 4 se exponen los momentos del proceso de escritura.
— No se explicita un párrafo de cierre de la secuencia.

Actividad 3

Respuesta posible: Es decir, las estrategias de aprendizaje son un conjunto de acciones y técnicas planificadas por el sujeto que aprende con un propósito determinado.

Actividad 4

Respuesta posible: La definición de *escritor competente* elaborada por Daniel Cassany está destinada a un lector que cuenta con una serie de herramientas conceptuales que lo tornan un experto, puesto que expresiones técnicas como *código*, *procesos*, *composición* y *estrategias* no se encuentran definidas en el segmento textual considerado.

La definición podría reescribirse, pensando en un posible lector que careciera de los conocimientos que le permitieran comprender el escrito anterior: *El escritor competente es aquel sujeto que sabe leer y escribir eficientemente y que posee los saberes necesarios para desempeñarse de manera adecuada en distintas situaciones comunicativas.*

Actividad 5

Respuesta posible:

Una vez se preguntó Ortega si la filosofía no fuera más que una leve e insufrible mosca en el vehículo de la historia. (...)

La analogía se establece entre la *filosofía* y *una leve e insufrible mosca.* Así, se desencadena una relación de semejanza entre estas dos estructuras conceptualmente paralelas en el texto, pero pertenecientes a distintas áreas del conocimiento: *la filosofía es al sistema educativo no universitario español, lo que una leve e insufrible mosca es a la historia*. Esta relación se encuentra representada discursivamente, a través de una metáfora.

Actividad 6

Referencia 1: la UNESCO y el BIE hacen referencia a la educación inclusiva, como «el camino hacia el futuro» en la orientación común que deberían adoptar los sistemas educativos nacionales.

Referencia 2: las Convenciones o Declaraciones Internacionales, sean generales, como la ya decana Convención de ONU sobre los Derechos del Niño de 1990, o específicas, como la reciente Convención de la ONU (2006) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, al igual que en las llamadas Metas 2020 promovidas por la OEI para los países iberoamericanos consideran la educación inclusiva como un principio o derecho reconocido.

Referencia 3: los promotores de la Revista en cuestión dedican muchas páginas escritas al tema, bien en forma de trabajos monográficos en revistas no temáticas (véase Revista de Educación, 327 y 349 del 2002 y del 2009 respectivamente), bien insertas en revistas dedicadas específicamente a este contenido como son, en la esfera internacional, la International Journal of Inclusive Education (http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13603116.html), en el ámbito de Iberoamérica, la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html) o, entre nosotros, la recientemente estrenada Revista de Educación Inclusiva que promueve la Universidad de Almería (http://www.educacioninclusiva.com/ index.aspx).

Referencia 4: Rivas (2009, p. 17) afirma que cabe, en relación con la educación inclusiva, una perspectiva poliédrica y compleja, pero también con capacidad potencial para transformar radicalmente el conservador sistema educativo español y, por estas mismas razones, susceptible de desvirtuarse o acomodarse fácilmente a las inercias deun statu quo muy resistente al cambio.

Referencia 5: definición de *argumento*, según la segunda acepción de la Real Academia Española.

Actividad 7

Respuestas posibles:

1. Como: conector causal.
   En otros términos: conector de reformulación.
   En consecuencia: conector consecutivo.
2. *En este momento, las sociedades están abocadas a un gran cambio, pues desde las entrañas de los países desarrollados se teje un nuevo sistema social que se*

genera a partir de la globalización y cuyo epicentro será el conocimiento.

3. Se trata, *precisamente*, de lanzar una mirada prospectiva, de descubrir los factores y los hilos que desde el presente conduzcan a visualizar el papel y la aportación que las universidades pueden hacer en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento.

Actividad 8

Respuesta posible:

El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código (...): construcción copulativa.

Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa: sujeto abstracto.

(...) el escritor no iniciado es aquel que no domina ninguno de estos dos aspectos: construcción copulativa.

No tiene conocimientos de código ni utiliza los procesos característicos de composición: tercera persona y adjetivos relacionales.

Difícilmente será capaz de producir algún texto gramatical, coherente y adecuado: construcción copulativa y adjetivos relacionales.

CAPÍTULO 5. LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Actividad 2

*Hipótesis adversa	*a*) **El calentamiento global es un mito.** *b*) No es conveniente tomar medidas contra el supuesto calentamiento global	Hipótesis defendida por el autor	A) El calentamiento global no mito o un engaño. B) **Tomar medidas contra el calentamiento es fácil y ec**
*Contraargumentos	*a*) No hay pruebas concluyentes acerca de la existencia del calentamiento global. *b*) **Tomar medidas contra el supuesto calentamiento global destruirá la economía**	Argumentos ← refutación ← refutación	A) **Hay pruebas concluyent debilitamiento del hielo en** B1) Hay pruebas de que se pu ahorrar mucha energía que ah está derrochando. B2) **Aún recortes profundos emisiones efecto invernade impondrán costos modestos familia promedio**

Actividad 3

Hay quienes sostienen que no existe el calentamiento global **pero** esa posición se está

volviendo cada vez más débil **ya que/por que** las evidencias del cambio climático son cada vez más contundentes.

Actividad 4

El artículo publicado en el *New York* del economista Paul Krugman trata sobre una cuestión problemática: si hacer algo para limitar el calentamiento global destruirá la economía. El autor opina que no, y lo sostiene a través de los siguientes argumentos: en primer lugar, hay pruebas de que se está derrochando mucha energía; en segundo lugar, los análisis económicos demuestran que los costos por los recortes a las emisiones de efecto invernadero serán modestos (apenas un 0,2 por 100 de los ingresos de una familia promedio).

Por tanto, Paul Krugman llega a la conclusión de que es fácil y económico ser ecologista.

Actividad 6

1. Enfermedad: nuestro modelo civilizatorio.
   Síntomas: cambio climático, pérdida de biodiversidad, consumismo, hambrunas y guerras.
   Los síntomas se relacionan con las enfermedades como los graves problemas sociales y climáticos con nuestro modelo civilizatorio.
2. Medicar solo para paliar los síntomas se relaciona con la verdadera medicina/cura como atender a las consecuencias del modelo civilizatorio en vez de replantearlo.

Actividad 7

— Premisa general: «Es inviable un modelo de sociedad que suponga crecimiento infinito en un mundo con recursos finitos».
— Premisa menor: «El sistema actual está fundado en la acumulación permanente e infinita de capital».
— Conclusión: «El sistema actual es un modelo civilizatorio inviable». (Hay que cambiarlo).

Actividad 8

En el párrafo Diego Griffon utiliza el ejemplo como técnica argumentativa para, a partir del caso particular del uso de agrocombustibles como supuesta solución, concluir que las propuestas generadas desde los enfoques tradicionales no son capaces de aportar soluciones.

Actividad 9

Diego Griffon cita artículos realizados por estudiosos para lo cual sigue la convención propia del ámbito de circulación académica: el uso de paréntesis como signo gráfico que encierra el apellido del autor y la fecha de edición del trabajo. Esas citas funcionan como argumentos de autoridad que le permiten a Griffon concluir que es viable y necesario un modelo agrícola orientado hacia una economía sustentable.

Actividad 10

Teniendo en cuenta la alusión al Mayo Francés, una posible reinterpretación de las dos últimas oraciones del texto sería: «frente a los problemas que nos enfrentamos en nuestra realidad, debemos luchar por lo que parece imposible: un nuevo modelo civilizatorio».

Actividad 11

5. La miopía de este sistema nos está dejando sin futuro. Esta ceguera también se encuentra en la forma en la cual estamos abordando las posibles soluciones. Por decir lo menos, es una ingenuidad intentar solucionar un problema utilizando las herramientas del sistema que lo ha generado. **Como un ejemplo de ello, en los Estados Unidos, se debate en el senado un proyecto de ley que premiará la reducción de consumo energético. Para calmar a los defensores acérrimos del *statu quo,* se asegura que los costos de las reducciones que implicarían esa ley apenas le costará a una familia promedio un 0,2 por 100 de su promedio anual, por lo cual, se argumenta, ser ecológico es fácil y económico. Pero, ¿pueden solucionarse los graves problemas a los que nos condujo este modelo civilizatorio de una manera «fácil» y económicamente ajustada al propio sistema que lo ha causado? Decididamente no. Leyes como la mencionada sólo son un intento paliativo de subsanar males profundos que exigen medidas mucho más drásticas que una reducción poco perceptible del consumo energético. El cambio climático no es una cuestión simple, no lo podemos solucionar utilizando esquemas convencionales. Es indispensable un cambio radical en el enfoque. Tenemos que replantearnos nuestras sociedades, sus escalas, valores y principios.**

Actividad 12

Uno de los problemas actuales que afecta sustancialmente a la sociedad es el cambio climático. Este fenómeno genera preocupación y controversia en todos los ámbitos involucrados en su estudio: el político, el económico y el sanitario. El debate se presenta debido a que, por un lado, hay quienes todavía cuestionan la existencia y los efectos del fenómeno, y por el otro, se indaga respecto a qué hacer frente al mismo, y con qué urgencia deben ser adoptadas las medidas para evitar consecuencias catastróficas.

Hoy en día, no se puede negar la existencia de un cambio climático global. Las catástrofes naturales comienzan a presentarse con mayor regularidad. Numerosos estudios corroboran que las temperaturas medias del aire y de los océanos se incrementan, y señalan que el tiempo para buscar una solución se está acabando. Las concentraciones globales de dióxido de carbono, metano y óxido nitroso en la atmósfera han aumentado radicalmente, como resultado de las actividades del hombre. El incremento de dióxido de carbono se debe principalmente al uso de combustibles fósiles y al mal uso del suelo, mientras que el aumento del metano y del óxido nitroso se relaciona con el modo de explotación de la tierra para la agricultura. Esto conlleva la necesidad de utilizar energías renovables, de repensar el modelo de explotación agrícola; así como también, buscar la manera de frenar el consumismo actual.

En ese sentido, se considera que una parte importante de la solución radica en el Estado. Este puede adoptar políticas educativas que tiendan a crear mayor conciencia del problema en la población y a propiciar un necesario cambio de mentalidad. Además, es el que podrá incentivar el uso de energías sustentables, solventar investigaciones que las desarrollen y consolidar relaciones internacionales que permitan articular políticas globales.

El ser humano solo tiene este planeta para habitar. Somos responsables hoy de lo que podrá pasar mañana: debemos tomar conciencia de que los recursos de nuestra Tierra son finitos, y adoptar urgentemente las medidas necesarias para asegurarle a las próximas generaciones posibilidades de vida en el planeta.

NOTAS

1 En esta sílaba no forman diptongo las dos vocales cerradas en contacto porque la primera es un mero apoyo de la ortografía y carece de valor fónico.

2 En los casos de vocal en contacto con la semiconsonante y griega hay que tener en cuenta que funciona con el sonido vocálico y por tanto, a efectos de pronunciación, forma diptongo.

Director: Francisco J. Labrador

Edición en formato digital: 2015

© Juan Antonio Núñez Cortés (Coord.)
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2015
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3452-9

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice

Prólogo 8

Introducción 10

1. Escribir en la universidad 12

1.1. ¿Qué es la alfabetización académica? 12

1.2. La comunidad discursiva universitaria y los géneros académicos 14

1.3. El reto de escribir para aprender en la universidad 16

1.3.1. La función epistémica de la escritura y los procesos de composición de textos 16

1.3.2. Las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios 18

1.4. El estudiante lector universitario 19

Referencias bibliográficas 22

2. La corrección idiomática 24

2.1. Acentuación 24

2.1.1. Algunos tópicos 24

2.1.2. Conceptos previos 25

2.1.3. Reglas generales de acentuación 26

2.1.4. Separar sílabas con vocales en contacto: diptongos, triptongos e hiatos 27

2.1.5. Otras puntualizaciones 28

2.2. Ortografía 31

2.2.1. Modos de trabajar la ortografía 32

2.2.2. Dudas frecuentes 33

2.3. Puntuación 39

2.3.1. El punto 40

2.3.2. La coma 41

2.3.3. El punto y coma 42

2.3.4. Los dos puntos 42

2.3.5. Los puntos suspensivos 43

2.3.6. Los signos de interrogación y exclamación 44

2.3.7. El paréntesis 44

2.3.8. Los corchetes 45

2.3.9. La raya 46

2.3.10. El guion 46

2.3.11. Las comillas 47
2.4. Errores gramaticales frecuentes 48
2.4.1. ¿Víctor o Victoria?: cuestiones de género gramatical 48
2.4.2. «Una o ninguna»: formación del plural 50
2.4.3. No digas nunca «de este agua no beberé» 51
2.4.4. ¿Artículos delante de nombres propios? Sí o no y cómo 52
2.4.5. Artículos imprescindibles 52
2.4.6. Ni «delante tuyo» ni «detrás mío» 53
2.4.7. «Tener cada uno lo suyo»: otros errores en cuanto al uso de los posesivos 53
2.4.8. «De ciento en viento»: los cuantificadores numerales 53
2.4.9. ¿«Le precede la fama a estos chicos» o «Les precede la fama a estos chicos»? 53
2.4.10. Leísmos, laísmos, loísmos 54
2.4.11. Otros «ismos»: queísmos y dequeísmos 55
2.4.12. No hay dos sin tres: quesuismo 56
2.4.13. «Decirte que no sé usar el imperativo»: dudas respecto al infinitivo 57
2.4.14. «Burla burlando»... al gerundio llegamos 57
2.4.15. Preposiciones y conjunciones 57
Referencias bibliográficas 59
3. Los géneros discursivos académicos 64
3.1. Introducción: el ámbito académico y sus discursos 64
3.2. La reseña académica 65
3.2.1. ¿Qué es una reseña académica? ¿Cuáles son sus características? 65
3.2.2. Las partes de la reseña académica 65
3.3. El resumen 68
3.3.1. Definición y rasgos del resumen 68
3.3.2. Diferentes situaciones comunicativas 69
3.3.3. El abstract 70
3.4. La monografía 72
3.4.1. Aspectos principales 72
3.4.2. La estructura de la monografía: investigar para escribir 72
3.5. El examen escrito 74
3.5.1. Aproximación al examen escrito. Voces intervinientes 74
3.5.2. Tipos de exámenes escritos, preguntas, operaciones cognitivas y consejos académicos 75

Referencias bibliográficas 76
4. Los textos expositivos 78
4.1. Introducción: generalidades 78
4.2. Situación enunciativa en los textos expositivos 78
4.3. Organización discursiva del texto expositivo 79
4.3.1. Secuencia explicativa 79
4.4. Representaciones en la elaboración del texto expositivo 84
4.5. Operaciones cognitivas y discursivas 84
4.5.1. Reformulación 84
4.5.2. Definición 85
4.5.3. Ejemplo 85
4.5.4. Analogía 85
4.5.5. Cita de autoridad 86
4.5.6. Clasificación 87
4.5.7. Conectores 87
4.5.8. Elementos focalizadores 88
4.6. Desagentivación discursiva en la exposición 89
Referencias bibliográficas 90
5. Los textos argumentativos 91
5.1. Consideraciones generales acerca de la argumentación 91
5.2. La secuencia argumentativa 93
5.3. El uso de los conectores en la argumentación 95
5.4. La valoración en los discursos argumentativos 96
5.5. El resumen de un texto argumentativo 97
5.5.1. Plan textual del resumen de una fuente argumentativa 98
5.5.2. Rasgos enunciativos del resumen 98
5.6. Algunas técnicas argumentativas 99
5.6.1. Metáforas y analogías como técnicas argumentativas 100
5.6.2. La definición como técnica argumentativa 101
5.6.3. El entimema o razonamiento deductivo retórico 101
5.6.4. El ejemplo como técnica argumentativa 102
5.6.5. El uso de las preguntas retóricas en la argumentación 103
5.6.6. El argumento por autoridad 103
5.6.7. Citas y alusiones en la argumentación 103
5.7. La lectura de un corpus argumentativo 104

5.8. El proceso de escritura de una argumentación personal 105
Referencias bibliográficas 107
Solucionario 109
Capítulo 2. La corrección idiomática 109
Capítulo 3. Los géneros discursivos académicos 114
Capítulo 4. Los textos expositivos 117
Capítulo 5. Los textos argumentativos 120
Créditos 124